

**PAULO MARCELINO**

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS  
AO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE**

**Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2015**

**PAULO MARCELINO**

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
ESTUDO DAS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS  
AO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 21 de janeiro de 2016, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 464/2015, de 30 de dezembro de 2015, com a seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor António Teodoro

Arguente:

Prof.<sup>a</sup> Doutora Margarida Carvalho

Vogal:

Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Carita

Orientador:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2015**

## DEDICATÓRIA

*Para todas as crianças prematuras que passaram horas, dias, meses em uma incubadora lutando para viver. **Dedico.***

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por ter uma vida saudável, e a persistência de continuar os estudos, para que eu pudesse chegar ao final deste trabalho, realizando mais um sonho.*

*A minha mãe Natália de Jesus, por estar viva, sendo curada de uma doença para poder partilhar este momento de alegria.*

*Ao meu pai José Marcelino da Silva (in memoriam) por não ter conhecido o mundo, a leitura, a escrita, mas que sempre e de forma silenciosa e constante me incentivou.*

*As minhas filhas, com todo o meu carinho e amor, em especial a Maria Vitória.*

*Ao meu orientador, Prof. Doutor Óscar C. de Sousa, pelos conhecimentos compartilhados e pela sábia orientação a este trabalho.*

*Aos professores maravilhosos que tivemos ao decorrer do curso.*

*Com especial carinho a minha família, que suportou com paciência e amor as muitas horas de estudo e entrega ao trabalho.*

*Aos professores e colegas que deram força e coragem para chegar aonde cheguei.*

*Aos que, de alguma forma, colaboraram e me ajudaram, direta ou indiretamente, para que eu chegasse até aqui.*

Criança que não brinca não é criança. Adulto que não brinca perdeu, para sempre, a criança que existe dentro Dele.

(Pablo Neruda, 1991)

## RESUMO

O presente trabalho pretende estudar a influência das atividades lúdicas na construção do desenvolvimento da criança. A partir do estudo do tema “O Lúdico na Educação Infantil: um estudo das competências necessárias ao professor na contemporaneidade”, se percebeu que embora as brincadeiras façam parte do cotidiano infantil, elas não fazem parte obrigatoriamente do cotidiano escolar. A escola destaca-se como espaço formal onde se deve aprender a ler e a escrever. Os jogos não fazem parte deste ambiente, com exceção de algumas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Nessa perspectiva foi objetivo geral analisar o que pensam os professores sobre a importância que o lúdico desempenha na Educação Infantil e as competências que são necessárias ao professor para melhorar a forma como é utilizado no dia-a-dia da escola. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de campo de caráter qualitativa do tipo exploratória descritiva. Como instrumentos de pesquisa utilizaram-se entrevistas que foram aplicadas junto aos professores da Educação Infantil na escola da rede pública do município da cidade de Cabedelo-Pb/Brasil. Os dados recolhidos junto dos professores entrevistados foram evidentes, pois, eles afirmam que os jogos e as brincadeiras fazem parte do processo de formação do ser humano, e, portanto, não podem ser excluídos como instrumentos didáticos no campo escolar, principalmente no período da Educação Infantil. Enfatizou-se também a necessidade do professor ter competência para utilizar o jogo, onde o planejamento e a base teórica não podem faltar ao utilizar o lúdico como recurso do planejamento diário. Como gestor da escola pública, observei o relacionamento entre o brincar e o aprender, percebi que alguns professores desconheciam os princípios básicos da Educação Infantil, explicitados no Referencial Curricular Nacional que são o Cuidar, o Educar e o Brincar.

**Palavras-chave:** Lúdico. Educação infantil. Competências.

## **ABSTRACT**

The present Dissertation intends to study the playing activities influence in the construction of child's development. From the studies theme "The Playful in kindergarten: a study of the skills needed to master the contemporary" it was realized that, although the games are part of children's daily lives, they aren't necessarily part of the school routine. The school stands out as an official space where you must learn how to read and write. The games are not part of this environment, except for some activities developed inside physical education classes. The main purpose for this studies was to analyze what the teachers thought about the importance of the recreative games in early childhood education, and what teaching skills were necessary for teachers to improve the way the recreative games are implemented in schools daily life. This field research has a qualitative nature of descriptive exploratory type, where were used interviews to early educational teachers from the public schools network in the municipality of the city of Cabedelo-Pb / Brazil, as research instruments. The data gathered from the teachers interviewed was quite clear. They claim that games and playtime are a part of the development of the human being and, therefore, they must be teaching tools that cannot be excluded from any schools educational context, especially during early school life. It was also highlighted the need to train teachers for them to be able to use recreation games, where the planning and theoretical basis cannot be lacking when applying them as a feature of daily formation. As public school manager I've watched the relationship between play and learning and realized that some teachers were unaware of the basic principles of early childhood education, as they are detailed in National Curriculum Reference: Care, Educate and Play.

**Keywords:** Recreation. Childhood education. Skills.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>15</b>
1.1 O Lúdico na Educação Infantil: um resgate histórico.....	15
1.2 A ludicidade na educação infantil como instrumento pedagógico.....	30
1.3 Competências do professor na contemporaneidade, para atuar na Educação Infantil.....	41
<b>2. PROBLEMÁTICA.....</b>	<b>74</b>
2.1 Objetivo geral.....	78
2.2 Objetivos específicos.....	78
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>79</b>
3.1 A pesquisa do ponto de vista de sua finalidade.....	79
3.2 Tipo de pesquisa.....	80
3.3 Sujeitos da Pesquisa.....	82
3.4 Instrumentos.....	83
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>84</b>
4.1 Análises dos resultados da pesquisa da Educação Infantil.....	84
4.2 Análises das respostas dos professores.....	86
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>I</b>



## INTRODUÇÃO

Considerando a importância que a Educação Infantil tem para a criança, fomos instigados pelo tema: “O Lúdico na Educação Infantil: um estudo das competências necessárias ao professor na contemporaneidade”.

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia (ramo biológico da psicologia que estuda as relações mentais e as funções físicas, procurando o entendimento da relação corpo-mente e dos processos psíquicos com os fisiológicos) do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (ALMEIDA, 2009).

Portanto, quando brincamos ou aplicamos um jogo, seja dentro ou fora da sala de aula, estamos praticando uma ação lúdica.

Como professores, devemos saber o grande valor da recreação e a importância que as atividades recreativas bem orientadas têm na vida da criança, mas apesar de nosso entusiasmo, muito pouco tem sido feito para que bons projetos pedagógicos sejam efetivados em nossas escolas.

Segundo Maluf (2003, p 23) "o lúdico é o parceiro do professor". Brincar hoje nas escolas está ausente de uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil.

Não devemos pensar nas condições materiais de nossas salas, embora reconhecendo que para certas atividades recreativas dependemos do espaço e às vezes de objetivos claros. A escola deve favorecer o desenvolvimento de várias atividades criadoras, desenvolvendo na criança sua capacidade de autoexpressão, tais como: música, artes manuais, educação física, clubes literários, de teatro e outros (BRANDÃO, 2004, p.15).

É importante enfatizar que as crianças que frequentam a escola que foi pesquisada, vivem praticamente em extrema pobreza, onde não tem um espaço adequado para brincar, isso não quer dizer que elas não brincam, brincam até demais, mas as brincadeiras não têm autoexpressão.

Brougère (2004) reitera que nas brincadeiras com a imaginação os objetos assumem significados para a criança que podem ser anulados com a presença do adulto. O universo construído pelas crianças é o resultado da decisão de quem brinca. Somente quem está brincando consegue atribuir significados necessários para a continuação da brincadeira. A *performance* nessa brincadeira é fundamental. Na brincadeira não há narração por parte das crianças do que estão fazendo; elas constroem com os gestos e movimentos os comportamentos pertinentes a cada ação. Há predomínio do corpo, da ação sobre o diálogo. O roteiro da brincadeira não existe *a priori*; ele é inventado pelos participantes à medida que o ambiente lhes oferece condições físicas, espaciais para construir o faz-de-conta e lhes ajude a conduzir a imaginação.

Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a ludicidade traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, ajudando-as no seu desenvolvimento em relação à sociedade (QUEIROZ, 2006).

Nas atividades lúdicas o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido, possibilitando a vivenciar momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de (re) significação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida (ALMEIDA, 2009).

É possível demonstrar que a criança aprende através do lúdico, e que os professores devem estar cientes e aproveitar desses recursos.

O lúdico na Educação Infantil pode ser trabalhado em todas as atividades, pois é uma maneira de aprender/ensinar, despertar o prazer e, dessa forma realizar a aprendizagem. No entanto, o verdadeiro sentido da educação lúdica só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo, tendo conhecimento sobre os fundamentos da mesma (LIBÂNEO, 1996).

A nossa pesquisa justifica-se pela importância da ludicidade na Educação Infantil. Porque acreditamos que as professoras estão cientes da importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras, mas, muitas vezes, têm dificuldade em desenvolver uma metodologia lúdica no contexto escolar.

Os professores estão mais preocupados com o conteúdo, com o silêncio e a organização na sala de aula. Eles devem ter em mente que o jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o

crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive. Através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. É somente sendo criativo que a criança descobre seu próprio eu (TEZANI, 2004).

Percebe-se que embora as brincadeiras façam parte do cotidiano infantil, elas não fazem parte obrigatoriamente do cotidiano escolar. A escola destaca-se como espaço formal onde se deve aprender a ler e a escrever. Os jogos não fazem parte deste ambiente, com exceção de algumas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

É justamente esse paradigma que queremos comprovar com os professores entrevistados, reafirmando o lúdico como estratégia de superação das dificuldades de aprendizagem.

Nesta perspectiva, o que pensam os docentes sobre a importância do lúdico e que competências seriam necessárias ao professor para implementação do lúdico na Educação Infantil?

O que Nóvoa (2001) propõe é um engajamento lúcido na renovação da escola, concebida não como instituição pública, mas como espaço público aberto a uma ampla variedade de relações com as comunidades. Esse engajamento leva o autor a insistir nos principais dilemas com os quais os docentes se defrontarão a partir de agora; dilema da comunidade com a qual eles devem aprender a estabelecer novas relações, o que solicita uma reflexão quanto ao engajamento social da profissão docente; dilema da autonomia, em que eles devem aprender a compor e a organizar suas próprias formas de trabalho docente e, mais amplamente, escolares; enfim, dilema do saber, em que o seu conhecimento profissional não reside mais unicamente em técnicas de ensino ou em conteúdos disciplinares, mas também numa reflexão prática e deliberativa.

A ludicidade é um direito da criança reconhecida em várias legislações normativas, tais como: convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, adotada pela assembleia das Nações Unidas (ONU), a Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA).

Como Gestor da Escola Pública, observei o relacionamento entre o brincar e o aprender. Nestas observações percebeu-se que alguns professores desconheciam os princípios

básicos da Educação Infantil, explicitados no Referencial Curricular Nacional que são o Cuidar, o Educar e o Brincar. Mas, com o apoio da coordenação da Educação Infantil do referido município, houve uma ação conjunta que favoreceu a construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil. Bimestralmente eram executados projetos com essas propostas onde o brincar era justamente o princípio básico. Os professores começaram a ter formação continuada e durante o desenvolvimento dos projetos alguns professores tinham dificuldades de trabalhar as atividades. Outros demonstraram uma melhor compreensão. Esse foi o principal motivo que me levou também a buscar mais conhecimento sobre a ludicidade e as competências necessárias ao professor da Educação Infantil.

Assim, entendemos competências conforme Perrenoud (2000), como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos e emocionais para enfrentar um tipo de situação, é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Desta forma, não queremos formar professores que apenas se enquadrem nos moldes de competências ou que sejam competitivos como é colocado no mercado capitalista, pelo contrário, queremos discutir uma formação que possibilite um trabalho que potencialize a reflexão e a reconstrução da prática, respeitando as necessidades e interesses da criança pequena e entendendo a necessidade de um profissional com capacidades para realizar um trabalho a favor de uma escola de qualidade.

Competências não é apenas uma lista de habilidades necessárias ao professor para o exercício da docência, envolve um comprometimento político, ético e uma formação de qualidade, assim Laranjeira (2002) aponta competência que se refere à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

O lúdico na educação infantil permeia a proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Cabedelo, por fornecer elementos importantes para direcionar a ação educativa neste nível de ensino.

A escola realiza o seu maior objetivo, o trabalho pedagógico por meio de uma ação planejada: fazer com que as crianças aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia. Para atingir esse objetivo é preciso focar a prática pedagógica dos professores no desenvolvimento das crianças, o que significa compreender suas diferenças, demonstrarem interesse por eles, conhecer suas dificuldades e incentivar suas potencialidades.

Essas atividades profissionais necessitam também das aptidões e das atitudes próprias para facilitar a aprendizagem das crianças: respeito das crianças; habilidades de comunicação;

capacidade de empatia; espírito de abertura para as diferentes culturas e minorias; habilidades para colaborar com os pais e outros atores escolares etc.; assim como uma boa dose de autonomia e o exercício de um julgamento profissional respeitoso tanto das necessidades dos alunos quanto das exigências da vida escolar e social (TARDIF, 2008).

A nossa metodologia de estudo foi de campo de caráter qualitativa do tipo exploratório-descritiva, porque visou uma aproximação direta com o sujeito e sua problemática. Visou proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolveu levantamento bibliográfico; entrevistas com as professoras que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. As entrevistas foram aplicadas junto aos professores da Educação Infantil na Escola Municipal Pública de Cabedelo.

A Escola como uma instituição formadora de ideias e de multiplicadores de conhecimento busca garantir, desde a primeira infância, o direito de brincar da criança através de projetos que visem deixá-las longe, mesmo que vivencie, da violência e do desrespeito no ambiente familiar ou mesmo fora.

Para que as crianças vivam em harmonia em uma sociedade, as relações entre elas precisam ser orientadas pelos princípios dos direitos e dos deveres.

A atividade lúdica surge como uma possibilidade de solução para esse tipo de desejo, que a criança não pode resolver pelo mundo real, com as suas condições e capacidades. Brincando, ela pode superar a contradição que existe entre sua necessidade de interagir com o mundo e as dificuldades encontradas para executar algumas ações.

Essas ações irão adquirir novos significados e novas possibilidades pelo brincar, e a criança consegue ingressar em um universo imaginativo que a leva a desenvolver muitas funções psicológicas. O lúdico revela-se como um dos aspectos mais autênticos do comportamento infantil e, pelo brincar, a criança constrói seu pensamento e sua subjetividade.

Um elemento importante que caracteriza uma determinada competência no processo de formação de professores na contemporaneidade é o conceito de saber. Esse conceito aparece como elemento fundante no processo formativo do professor. Ele revela uma preocupação de caráter mais epistemológico e desvenda uma particular preocupação com os conteúdos e métodos do processo formativo.

O educador é antes de tudo um facilitador da aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais, interajam com seus companheiros e resolvam situações-problema. O brincar é essencial na educação infantil, pois

irá proporcionar o desenvolvimento motor e mental da criança. O professor pode utilizá-lo como recurso pedagógico (ALMEIDA, 2011).

O professor precisa do saber e este saber é sinônimo de um conjunto de conteúdos que o professor precisa dominar para tornar-se o profissional da educação.

A dissertação está organizada desta forma, iniciando-se com uma abordagem sobre **O lúdico na educação infantil**: Um Resgate Histórico, analisando a ludicidade como instrumento pedagógico, as brincadeiras e atividades lúdicas na Escola. Depois: **A ludicidade na Educação Infantil como instrumento pedagógico**. O Lúdico na Educação Infantil como fator estimulante da inteligência infantil, fazendo, também uma análise da relação da criança, com o brinquedo. As brincadeiras são importantes por fazerem parte do mundo das crianças e por proporcionarem momentos agradáveis dando espaço à criatividade. Todos nós devemos buscar o bem-estar dos pequenos durante o processo de ensino e aprendizagem, resgatando assim o lúdico como instrumento de construção do conhecimento. Mais adiante: **As Competências do Professor na Contemporaneidade, para atuar na Educação Infantil**. A formação do professor para trabalhar o lúdico e das formas como este pode auxiliar as crianças a superar suas dificuldades. A **problemática com o objetivo geral**: Analisar o que pensam os professores sobre a importância que o lúdico desempenha na Educação Infantil e as competências que são necessárias ao professor para melhorar a forma como é utilizado no dia a dia da escola. E os **objetivos específicos**: Identificar o que pensam os professores sobre a importância que o lúdico desempenha na Educação Infantil e como os professores estão desenvolvendo a ludicidade na Educação Infantil; Verificar se há uma relação de interdisciplinaridade ou algum tipo de integração do lúdico em todas as áreas da Educação Infantil. Examinar a contribuição do lúdico para o rendimento da criança na aprendizagem. E os traços **metodológicos**: Tipo de pesquisa, Sujeitos da Pesquisa, Instrumentos, Formas de Análise dos Dados. Por fim: As entrevistas das professoras com a **Análise e discussão dos dados**. O professor nesta relação de amor com o conhecimento pode passar a viver uma relação sadia com os seus semelhantes e com o mundo que o rodeia. Educar nos tempos atuais, mais do que nunca, não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas fazer com que a criança possa tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É saber aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

## **1. ENQUADAMENTO TEÓRICO**

### **1.1 O Lúdico na Educação Infantil: um resgate histórico**

No mundo contemporâneo, pautado pela competência e competição, inovação tecnológica, qualidade, produtividade e conhecimentos, faz-se necessário uma formação profissional contínua para atender às exigências atuais do mercado do trabalho.

O Professor na Educação Infantil tem suas responsabilidades pautadas neste princípio. Por isso destacamos a importância da ludicidade como ferramenta de apoio, e o professor tem que buscar isto como instrumento de renovação.

Isso são maneiras de mostrar que existem vários recursos pedagógicos para que o professor saia da rotina.

Para o professor, a criança brincando na escola vai possibilitar o desenvolvimento do processo de aprendizagem e também uma situação em que a criança constitui tanto para a assimilação dos papéis sociais e compreensão das relações afetivas que ocorrem em seu meio, como para a construção do conhecimento (ALMEIDA, 2011).

Diante destas realidades em que vivemos as crianças têm que ser motivadas para o ensino-aprendizagem por todos os meios, isso facilitará uma visão de futuro e também uma visão mais ampla para o mundo em que elas vivem.

A criança se empenha durante o brincar da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, a falar, a se desinibir, a comer. Esse esforço é tão intenso que, às vezes, ela fica concentrada na atividade e não escuta quando alguém a chama (BERTOLDO, 2009).

A importância do ensino-aprendizagem na vida da criança deve ser algo constante. O professor tem que ter objetivos traçados, o que espera alcançar com determinadas brincadeiras, assim ele o apresenta como a metodologia mais adequada para ajudar o desempenho de suas tarefas, pois é inútil organizar um conteúdo para crianças, levando em consideração os padrões de assimilação, pois a criança pensa diferente do adulto (BARBOSA, BOTELHO, 2008).

Não é possível pensar numa infância sem o lúdico, esse direito é desenvolver um cidadão sem identidade social própria, com limitações intelectuais, excluído de sua cultura. Nas atividades lúdicas o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido.

A educação da criança precisa proporcionar aprendizagem que gere desenvolvimento, que se destacam pela atividade prática, a brincadeira, a ludicidade, como partes constitutivas

do desenvolvimento e da educação das crianças, dando destaque a suas capacidades e potencialidades.

Devemos aproveitar tudo o que é necessário no campo da pedagogia para motivar o ensino-aprendizagem. Kyshimoto (2008, p.3) também afirma que "ninguém nasce sabendo brincar, o brincar pressupõe aprendizagem social".

Daí a importância de resgatar o lúdico na sociedade, em que as crianças e principalmente as que vivem nos grandes centros, presas em suas casas e apartamentos, não têm espaço adequado para brincar de pega-pega, jogar bola, brincar de esconde-esconde, brincadeiras de rodas, polícia e ladrão etc. Restringindo-se na maioria das vezes, o "brincar", ao espaço que tem dentro de suas casas e apartamentos com cômodos pequenos nos quais os *games* e jogos eletrônicos ganham campo porque se tornam mais interessantes, atraentes.

Ferrari (2003) afirma que:

Platão foi o principal deles e forma, com Aristóteles, as bases do pensamento ocidental. A educação, segundo a concepção platônica, deveria testar as aptidões do aluno (...) formulou modelos para o ensino por que considerava ignorante a sociedade grega de seu tempo. Por seu lado, Aristóteles, que foi discípulo de Platão, planejou um sistema de ensino bem mais próximo do que se praticava realmente na Grécia de então, equilibrado entre as atividades físicas e intelectuais e acessíveis a grande número de pessoas (FERRARI, 2003, p.7).

O conceito de um sistema educacional para o seu tempo, mas, principalmente, por tê-lo integrado a uma dimensão ética e política, onde preconizava que educar era tão importante e tinha como fim a busca da felicidade e compromisso de toda a sociedade.

Segundo Kyshimoto (2002), Platão colocava a importância de a criança aprender brincando para combater a opressão e a violência, enquanto Aristóteles enfatizava a necessidade de se utilizar em jogos "sérios" na educação de crianças pequenas, como forma de prepará-las para a vida.

O lúdico já existia na história Greco-romana como prática educativa. Platão paradoxalmente sustenta grande parte da pedagogia atual. Não é possível ou desejável transmitir conhecimentos às crianças, mas antes, levá-las a procurar respostas, elas mesmas, às suas inquietações. O pedagogo deve deixar os estudantes, sobretudo, as crianças à vontade para que possam desenvolver-se livremente.

Bujes (2001) ressalta que durante muito tempo, a família e o grupo social tinham responsabilidade sobre a educação da criança. Nem sempre essa transmissão de



conhecimentos acontecia no âmbito familiar devido aos laços afetivos entre estes, mas se dava em outras famílias onde as crianças trabalhavam junto com os adultos com a finalidade de aprender determinados ofícios.

Essa outra sensibilidade diz respeito às mudanças ocorridas na constituição da família burguesa.

Conforme Schuch (2009):

Desde o historiador social Philippe Ariès, consideramos a invenção de uma sensibilidade especial com relação à infância que se configurou a partir da modernidade e mais próxima às dinâmicas das famílias burguesas: a noção de infância como uma fase de inocência, lazer e aprendizado para a vida adulta. No marco da modernidade europeia se acentuou a distinção entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, ficando o primeiro vinculado, sobretudo, à necessidade de proteção. A infância passou a ter, especificamente a partir do século XVIII, uma particularidade a ser conhecida, diagnosticada, refletida, fomentada e resguardada. Alvo da atenção de pais, familiares, moralistas, médicos, educadores e legisladores, a criança passou a ter uma centralidade não apenas na própria estruturação da família moderna, mas também como sujeito de vontades, especificidades e também direitos (SCHUCH, 2009, p.251-252).

A esse respeito, é interessante considerar os estudos desenvolvidos por Ariès (2006) em sua obra “História Social da Criança e da Família”. Nela o autor relata a transformação ocorrida no sentimento de infância (entendido como consciência da particularidade infantil) e de família, a partir do exame de pinturas, antigos diários, testamentos, túmulos etc., e conclui que a criança não aparecia representada na iconografia da época, pelo fato de haver um alto índice de mortalidade infantil, que fazia com que considerassem que não valia a pena conservar a imagem de um ser fadado a um desaparecimento tão precoce.

A criança, evidentemente, sempre fez parte da sociedade, mas a sua posição e *status* mudaram no curso da história, como aponta Ariès, (2006, p.14), “a aparição da criança como categoria social se dá lentamente entre os séculos XIII e XVII”.

Ariès (2006) mostra que é somente no século XVI e início do XVII que surge uma radical mudança na pedagogia familiar e social possibilitada por novas condições de vida. Tais mudanças impulsionaram a criação de instituições educativas e provocaram discussões em torno das formas de educar as crianças para além do ambiente familiar.

Foi no início do século XVII, que surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas. Essas preocupações foram resultantes do reconhecimento e

valorização que elas passaram a ter no meio em que viviam. Apesar de uma grande parcela da população infantil continuar sendo educado segundo as antigas práticas de aprendizagem, o surgimento do sentimento de infância que, de acordo com Philippe Ariès, (2006), surgiu no século XVII, quando a sociedade passou a ter consciência da educação infantil, distinguindo a criança do adulto provocou mudanças no quadro educacional. Começaram a surgir as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas, e desde então, surgiram as primeiras propostas educativas contemplando a educação da criança de 0 a 6 anos.

As crianças menores de seis anos de diferentes condições sociais, já eram tratadas por Comenius, que propunha um nível inicial de ensino que era o “colo de mãe”. Organizou a sua didática em quatro períodos considerando os anos de desenvolvimento, quais sejam: a infância, puerícia, adolescência e juventude, durando um período de seis anos.

Ao atribuir aos pais à tarefa da educação da criança pequena (o que na época representava um grande avanço, pelo fato dos pais, até então, não terem essa responsabilidade), Comenius chamou a atenção para a importância desse período e suas repercussões na vida do ser humano.

A leitura que realizamos sobre Comenius encaminha-nos a perceber que ainda suas ideias continuam sendo fortemente impregnadas como paradigma educacional. Isso porque as práticas pedagógicas escolares e educacionais dominantes subsidiam-se com parâmetros nessa perspectiva, tanto no que se refere a currículo de formação de professores como as escolas de educação básica.

Impregnando-se do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento científico ocorrido com a expansão mercantilista, criou novas perspectivas educacionais, que terminaram repercutindo na educação de crianças pequenas. Neste período, por meio dos movimentos religiosos da época, foram organizadas escolas para pequenos (a partir dos seis anos), onde ensinavam a ler e a escrever. Já, para crianças pobres de dois ou três anos, apenas no século XVIII, surge a necessidade de incluí-las e atendê-las.

A visão de criança pelos pais começa a mudar e estes passam a dar mais atenção à área afetiva e social da criança. Para Lunardi (2003), a família passa a assumir um novo papel, uma vez que a educação das crianças passa a ter uma atenção especial.

Associada à redescoberta da infância e das particularidades infantis, ela se tornou valorizada com as concepções de Rousseau sobre a natureza infantil. Esse filósofo e pedagogo buscou mostrar, em seus estudos, que a infância não devia mais ser compreendida apenas

como uma etapa que precede a idade adulta, mas, sim, como um período da vida que possui características e necessidades próprias.

Afirma Corazza (2002), que a necessidade por pré-escola aparece, historicamente, como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram na Europa, a partir do século XVIII.

Nesse momento da história da humanidade a escola via a criança como um ser imperfeito, inacabado, fraco, bem como desprovido de qualquer conhecimento. Portanto, a maior função da escola nessa época era introduzir repetidamente regras para as crianças, sendo estas regras costumes e valores sociais e morais com o objetivo de preparar para o trabalho.

A educação assistencialista apenas tinha a preocupação em cuidar da criança, bem como preparava a mesma para aceitar a sua condição social e a não se questionar sobre sua realidade.

As finalidades do atendimento às crianças pequenas eram as mais diversas, entre elas o cuidado, a higiene e a alimentação de crianças cujos pais trabalhavam e não tinham onde deixar os filhos. O público atendido, em sua grande maioria, era de crianças de baixa renda e visava apenas sanar as carências primárias de maneira compensatória como se fosse um favor oferecido a estas famílias. Nesse sentido, o viés da educação compensatória tentava suprir a falta que a família fazia aos pequenos.

Após o advento da Revolução Francesa e da influência de seus valores pelo Mundo Contemporâneo, o Lúdico passa a conquistar cada vez mais espaço na sala de aula.

É nítida a mudança ocorrida em relação aos jogos e brincadeiras em diversos países e contextos sociais. Entretanto, é notável que o prazer de brincar continue presente em todas as gerações até hoje existentes.

Wajskop (2005, p.22) cita que, “a partir dos séculos XIX e XX, houve uma maior aceitação do lúdico na vida das crianças perante ideias propostas pelos teóricos desse tempo, assim a infância passou a ser mais respeitada e o brincar se tornou mais significativo na vida das crianças”. Houve uma valorização das brincadeiras e dos jogos pedagógicos nas propostas da Educação Infantil, que possibilitou o surgimento de uma visão mais ampla aos educadores.

Mesmo que o século XX seja chamado o “século da criança”, o que significou um avanço em relação ao reconhecimento da existência concreta da criança, ainda temos muito por fazer. As meninas e os meninos, assim como todas as crianças carentes, marginalizadas e excluídas como pessoas, ainda não adquiriram reconhecimento como tal.

A partir deste século a aprendizagem passa a se realizar no âmbito escolar. Com a propagação da escola enquanto instituição social, a concepção de infância foi obtendo outras conotações.

Kuhlmann Jr. (2001, p.18-19) destaca que “a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação; a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, passando a viver uma espécie de quarentena na escola”.

Dentro da lista dos principais pioneiros que construíram a ideia de uma educação infantil, incluímos também o nome de Maria Montessori. Ela construiu o pensamento de educação infantil na perspectiva biológica do crescimento e desenvolvimento infantil. Propôs material adequado à exploração sensorial e mobiliário para as crianças.

Conforme Piletti (*apud* NOVA ESCOLA, s.d.: 65):

A presidente da Associação Brasileira de Educação Montessoriana, Talita de Oliveira Almeida, chamou a atenção para o fato de que as ideias de Maria Montessori se alicerçam numa crença. “Ela acreditava que a educação é uma conquista da criança, pois percebeu que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos se nos forem dadas condições” (PILETTI *apud* NOVA ESCOLA, s.d.:65, p.124).

A partir do ingresso das crianças nas creches, aumenta a necessidade de se obterem novas propostas de ensino voltadas para as transformações da sociedade capitalista. Nesse contexto, surgem novos modelos educacionais com o objetivo de respeitar a infância e estimular atividades significativas. O envolvimento de Montessori com a educação da criança pequena data de 1907, quando fundou em Roma a primeira “Casa dei Bambini”, para abrigar, aproximadamente, cinquenta crianças normais carentes, filhas de desempregados.

Nessa casa-escola, realizou várias experiências que deram sustentação a seu método, fundamentado numa concepção biológica de crescimento e desenvolvimento. Maria Montessori era médica e através da experimentação percebeu que a criança aprende melhor quando é colocada em seu mundo, onde ela tem a liberdade de escolha no que quer fazer, no fazer e na própria avaliação dos seus resultados.

Nossas crianças aprenderam a movimentarem-se entre as coisas sem esbarrar nelas, a correr sem produzir ruído, tornando-se espertas e ágeis. E sentiam prazer pela própria perfeição. O que lhes interessava era descobrir a si mesmas, as suas possibilidades, e se exercitarem numa espécie de mundo oculto como é o da vida que se desenvolve (MONTESSORI, 2010, p.64).

Foi no final do Século XIX e no decorrer do Século XX, que aconteceram, na Europa e nos Estados Unidos, mudanças significativas no campo educacional. As escolas laicas marcaram a ruptura do domínio da Igreja sobre a educação, reafirmando a hegemonia da burguesia liberal. Um grande movimento de renovação pedagógico denominado movimento das escolas novas, também, aconteceu nesse período.

O educador norte-americano John Dewey foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação, privilegiando assim, o interesse do educando. Tratava-se de aumentar o rendimento da criança, seguindo os próprios interesses vitais dela. Um dos pontos culminantes das contribuições de Dewey pode ser hoje encontrado em um grande número de escolas infantis, trata-se do “método de projetos”. Na realidade, o que vimos foi o desencadeamento de novos modelos didáticos e, desde esse período, o “sistema de projetos” foi aperfeiçoado por vários discípulos de Dewey.

Nesse contexto, destacamos Ovide Decroly que, inicialmente, desenvolveu suas atividades educativas junto às crianças anormais (1901). Num momento posterior (1907), resolveu desenvolver sua proposta educativa junto às crianças normais, criando uma escola em Bruxelas, “L’ermitage”. Sua preocupação, ao expor sua proposta, era a de substituir o ensino formalista, baseado no estudo dos tradicionais livros de textos, por uma educação voltada aos interesses e às necessidades das crianças. O “Sistema Decroly” está baseado em fins e em princípios para uma nova escola que supere a escola tradicional.

No Brasil, a Educação Infantil iniciou-se no final do século XIX com o aparecimento das primeiras formas de assistência aos filhos de mulheres que trabalhavam na indústria. Porém, estas tinham objetivos puramente assistenciais e de atendimento médico. Nessa época, a assistência patronal propiciava, para uso de seus operários, além de moradia e armazém, também creches e escolas. As creches, internatos e asilos foram criados com a finalidade de atender crianças pobres e os filhos de escravos que, com a abolição da escravidão, não tinham onde se refugiar. Outra solução encontrada para solucionar este problema foi a criação de jardins-de-infância, que já existiam na Europa, mas esta solução gerou polêmica entre os políticos. Enquanto uns acreditavam que eles serviam como “depósito” de crianças, outros defendiam que estes poderiam ser vantajosos para o desenvolvimento infantil.

Kuhlmann (2001, p.182) define a educação assistencialista como uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que

estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade.

O importante é que os primeiros passos foram dados, sabemos que no Brasil tudo começa com experiências, é bom destacar que sempre houve pessoas interessadas em mudar para melhor a situação do desenvolvimento das crianças. Na contemporaneidade nós somos os responsáveis pelas transformações que vem ocorrendo na educação.

Entre as agências internacionais, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas (ONU), foi, e ainda é, uma das mais fortes influências. Um dos documentos mais citados por estudiosos da história da educação infantil, não só no Brasil como na América Latina, é, justamente, uma publicação da UNICEF resultante da Conferência Latino Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, de 1965.

A sociedade civil teve a sua participação a partir do final da década de 1970, quando o movimento operário voltava a se organizar, impulsionado pelo próprio crescimento industrial, momento em que o crescente movimento estudantil demonstrou sua capacidade de recuperação após sua desarticulação por quase dez anos, provocada pela ditadura militar.

Tudo isso, seguido da participação de outros segmentos da sociedade, incluindo o dos artistas, o dos professores, que buscavam melhores condições de vida, de expressão e de liberdade.

Segundo Faria (2000, p.25), “se os anos 70 voltou-se para a mulher, nos anos 80, essa mulher voltou-se para as crianças. Foram, em geral, as feministas intelectualizadas de classe média, e que eram contra a ditadura, que passaram a pesquisar sobre a infância e assessorar os governos progressistas que, atendendo às reivindicações populares, prometeram creches nas suas campanhas eleitorais”.

Embora a década de 1980 tenha sido para muitos considerada a década perdida, não se pode negligenciar o fato de que, ao mesmo tempo em que a economia se mostrava em declínio, acentuando cada vez mais a dívida externa, para os movimentos sociais, de forma geral, esta pode ser considerada a década de maior ampliação da participação da sociedade civil nos rumos políticos da nação, o que para Gohn (1992) é a demonstração clara de que:

A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar. Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para pedir “Diretas já”, para reivindicar aumentos salariais. A sociedade civil voltou a ter voz. A nação voltou a se manifestar através das urnas. As mais diversas categorias, profissionais se organizaram em sindicatos e associações. Grupos de pressão e grupos de intelectuais engajados se mobilizaram em função de uma nova Constituição para o País. Em suma, do ponto de vista político, a década não foi perdida. Ao contrário, ela expressou o acúmulo de forças sociais que estavam represadas até então, e que passaram a se manifestar (GOHN, 1992, p.58).

Em 1988 a educação infantil teve início o seu reconhecimento, quando pela primeira vez, foi colocada como parte integrante da Constituição. Em 1990, com o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA, Lei federal 8069/90), entre os direitos estava o de atendimento em creches e pré-escolas para as crianças até os seis anos de idade. Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referência a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de zero a seis anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola.

O acesso gratuito à escola conforme nossa Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo nº. 205, diz que: “A Educação é um direito de todos e dever do Estado [...]”. É condição indispensável para a garantia dessa premissa constitucional e para que se complete na totalidade do seu sentido, deve estar acompanhada de procedimentos que assegurem condições para sua concretização. O aprendizado acontece de maneira continuada e progressiva e requer ferramentas que possibilitem seu desenvolvimento, sabendo-se que a criança precisa de tempo para brincar.

A criança goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, 2005, p.7-8). Essa legislação é clara ao dizer que as crianças possuem o direito a uma educação que favoreça o seu desenvolvimento em diferentes aspectos, mas por mais que o ECA seja uma legislação de 1990, ainda hoje, lutamos para que estes direitos sejam assegurados e postos em prática.

O art. 4º do ECA que afirma: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos

referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA, 2005, p.8). Este artigo do ECA esclarece que não é só a família que têm o dever de assegurar os direitos da criança, mas também toda a sociedade e todo o Poder Público e que todos os seus direitos, sejam a saúde e a educação por exemplo, devem ser priorizados por todos os responsáveis pela criança.

Ao mesmo tempo em que se busca a democratização das relações de poder, esperava-se, também, que todas estas reivindicações fossem incorporadas na nova constituição brasileira.

Podemos afirmar que é a Constituição Federal de 1988 que encaminha a discussão de uma nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional. Cria-se o Fórum Nacional em Defesa das Escolas Públicas, espaço onde inúmeras instituições e associações lutam por uma escola de qualidade para todos.

Uma análise cuidadosa das ações e formulações governamentais mais recentes no campo da educação nos evidencia que as políticas de formação/qualificação para o trabalho docente no Brasil vêm acompanhando, significativamente, as transformações ocorridas no mundo do trabalho e que expressam posições oriundas de diferentes posturas dos projetos governamentais. Da mesma forma, podemos afirmar que esta iniciativa tem expressado a correlação de forças que emanam de projetos diferenciados para a educação, na década de 1990 (MACEDO, 2003).

A contribuição de Froebel para a educação infantil foi de grande importância. A criação dos jardins-de-infância, proposta por ele no século XIX, proporcionou a educação para as crianças pequenas em vários aspectos do desenvolvimento. Seu pensamento de que as crianças precisariam aprender sobre as mesmas e sobre o mundo está de acordo com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases sobre a Educação Infantil (1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2000) ao afirmar que: As instituições de educação infantil devem promover em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

Barreto (2008, p.24) coloca que a atenção pela Educação Infantil no Brasil é decorrente das últimas duas décadas de reflexões, pois a partir da LDB a Educação Infantil



passou a ser o início da Educação Básica, buscando abolir a visão assistencialista e com o olhar na formação dos profissionais que atuam nessa área.

Entramos em um período de debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), período que se estendeu até meados da década de 1990. Nesse período, sem a aprovação da LDB, a lei maior, o Ministério da Educação em conjunto com outros segmentos define uma política nacional para Educação Infantil, propondo a criação de uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), que a visão de formular e programar políticas na área, atuando de 1993 a 1996. Em 1994, aconteceu a Conferência Nacional de Educação para Todos, e um dos eventos preparatórios à conferência foi o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, que aprovou a Política Nacional de Educação Infantil, com o apoio da CNEI.

Até a implantação da Nova LDB, as escolas e instituições que atuavam na Educação Infantil, trabalhavam sob a perspectiva predominante do cuidado e adotavam determinadas práticas. A partir daí, os professores se encontram com dificuldades no que se refere ao ensinar e ao aprender em Educação Infantil, de quatro a seis anos. Esses profissionais se encontram numa situação de insegurança e incompreensão pela inserção de práticas pedagógicas diferenciadas da tradicional, nas quais predominam enfoque psicologista, eximindo os aspectos intelectuais, culturais, econômicos, antropológicos do ser humano.

E torna-se essencial que o professor de Educação Infantil seja qualificado profissionalmente para o trabalho e que adote uma prática pedagógica que corresponda aos objetivos de uma Educação Infantil, ou seja, uma prática que envolva o cuidar, mas, também, que dê valor ao educar, que trabalhe de forma lúdica visando à formação integral da criança, assim como afirma a LDB, que reúna a afetividade, a ludicidade, o dinamismo, a flexibilidade e outros tantos fatores que são fundamentais para que ocorra um aprendizado significativo e prazeroso. Isso quer dizer uma Educação Infantil que promova o ser humano para uma sociedade justa, democrata e igualitária.

A Educação Infantil consiste na educação das crianças antes da sua entrada no ensino obrigatório. Vale ressaltar que nos últimos anos com as mudanças na legislação da educação brasileira a Educação Infantil passou a ser oferecida para aqueles que têm de zero a três anos em creches e de quatro a seis anos em pré-escolas. Considerando esta nova realidade, se faz necessário aplicar os componentes curriculares que asseguram uma Educação Infantil que promove o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei 9.394/96).

Segundo o Referencial Curricular Nacional (1998, v1. p.27), para Educação Infantil “as atividades lúdicas, através das brincadeiras, favorecem a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa”.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (1998), para Educação Infantil:

As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro) jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica. E sobre esse ponto de vista o lúdico se torna de vital importância para a educação (RCN, 1998, v1. p.28).

O Referencial Curricular Nacional (RCN, 1998, p.21), para a Educação Infantil “a concepção de criança é uma noção historicamente construída e, conseqüentemente, vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época”.

Por exemplo, em uma mesma cidade existem diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem do grupo étnico do qual fazem parte. Dentro de uma sociedade existem várias outras “sociedades” cada uma com suas próprias crenças e costumes. Um país como o Brasil, que dentro de seu território existem inúmeras regiões diferentes com múltiplas culturas; cada cultura possui sua maneira de ver a criança e a infância, mas quase todas já perceberam que a criança ao longo dos anos está se tornando adulta cada vez mais cedo, assumindo responsabilidades e sendo cobrada por seus atos.

Existem muitas instituições de ensino preparadas para receber a criança, valorizando-a e prezando por seu desenvolvimento integral, ou seja, enfatizando não só seu desenvolvimento cognitivo, como também psicológico, físico e social.

O questionamento que os pais e as pessoas em geral se fazem é se a Educação Infantil serve para cuidar ou educar as crianças. Aos poucos estes vão percebendo que não há como separar o cuidar do educar e que, portanto, são indissociáveis.

Para o RCN (1998, p.23), para a Educação Infantil “educar significa [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”.

O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

O RCN (1998, p.24), para a Educação Infantil também destaca que: A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades.

Fica evidente a inter-relação cuidar e educar, pois o ato de educar não está fragmentado nem desvinculado do ato de cuidar. Por exemplo, quando estamos educando a criança no que se refere aos hábitos de higiene, alimentação, entre outros hábitos, também estamos cuidando de sua saúde ao mesmo tempo. Educar é, também, explorar atividades pedagógicas que englobem o desenvolvimento de habilidades, sejam estas cognitivas, valorativas, afetivas, psicológicas, físicas, entre outras, utilizando-se de jogos e brincadeiras.

O cuidado não é apenas a intervenção do educador para evitar acidentes, para preservar a integridade física da criança, mas também o sentimento e a preocupação que este dispensa a ela, tendo sempre presente do que a criança precisa aprimorar, assim como a disponibilidade em ser seu parceiro no processo ensino-aprendizagem.

Jean Piaget investigou, sobretudo, a natureza do desenvolvimento da inteligência na criança. Propõe uma escola que não faça as crianças apenas escutar, mas também as colocar em situação de fazer e de falar. Escola Ativa.

Para Piaget (2003), os jogos têm significado para a criança, quando ela começa a inventar, reconstruir objetos com sua própria criatividade, levando-a a um processo de assimilação e acomodação. O aluno assimila várias realidades formando assim novos conceitos e dando espaço à acomodação

A criança, que joga acaba desenvolvendo sua percepção, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais. Piaget (2003) identifica quatro categorias de jogo: Jogo de exercício – primeira forma de jogo, que aparece já no período sensório motor e, portanto não envolve representação, consiste nas repetições de ações que as crianças, mesmo ainda bebês, fazem por puro “prazer funcional”; para se apropriarem melhor de uma ação que acabaram de adquirir, como por exemplo, empurram objetos, jogam objetos ao chão para serem apanhados pelos adultos e devolvidos a ela etc.

Jogos simbólicos – brincadeiras de faz-de-conta, que tem apogeu entre 2 – 3 anos e 5 – 6 anos em que o simbolismo lúdico funciona como formulador e alimentador de interesses consciente e também conflitos inconscientes da criança, como medos, angústias, interesses

sexuais, possibilidade de inversão de papel (mãe e filha), compensação de necessidades não satisfeitas.

Jogos de regras – transmitidos socialmente, de criança para criança, que ampliam sua socialização e ganham importância à medida que aumenta sua vida social. Por exemplo, amarelinha, bola de gude, futebol, brincadeiras tradicionais que incluem certas sequências de ações, entre outros.

Jogo de construção - que consiste em montagens inicialmente cheias de simbolismo lúdico e depois, em invenções com materiais diversos, como blocos, caixas, peças como “lego” (montar casinhas, fazendas, prédios ou outras coisas de seu maior sociocultural).

Assim, a partir da perspectiva piagetiana, brincar com outras crianças, mais velhas e da mesma idade, seja de faz-de-conta, seja de brincadeira com regras ou ainda “montando” coisas, possibilita à criança uma contribuição fundamental para o seu desenvolvimento global: afetivo, intelectual e social, ou seja, para a formação de sua identidade e de sua socialização. Através dos jogos lúdicos, do brinquedo e da brincadeira, desenvolve-se a criatividade, a capacidade de tomar decisões e ajuda no desenvolvimento motor da criança, além destas razões, tornam as aulas mais atraentes para os alunos, são a partir de situações de descontração que o professor poderá desenvolver diversos conteúdos, gerando uma integração entre as matérias curriculares.

A preocupação com o desenvolvimento cultural da humanidade levou Lev Semenovitch Vygotsky a envolver-se com a infância, através de alguns estudos que lhe permitiram compreender o comportamento humano, justificou que “a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos da fala” (GADOTTI, 2003, p.184). Para isso, dedicou-se ao estudo da “pedologia” – ciência da criança, voltada para o estudo do desenvolvimento humano, articulando os aspectos psicológicos, antropológicos e biológicos.

Para Vygotsky (2008), as crianças pequenas experimentam desejos impossíveis de serem realizados imediatamente e, para resolver essa tensão, a criança envolve-se num mundo imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. Vygotsky (2008) aponta a brincadeira com três características: a imaginação, a imitação e a regra, que segundo o autor, estão presente em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam tradicionais, de faz-de-conta, de regras, e podem aparecer, também, no desenho como atividade lúdica.

Na Educação Infantil, sabe-se que é por meio da socialização e de atividades que visem à integração entre cuidar e educar que este desenvolvimento acontece, mas isto deve

acontecer desde o planejamento destas atividades até a sua execução com responsabilidade e respeito ao desenvolvimento infantil.

Para Vygotsky (2008, p.15) “desenvolvimento e aprendizagem são processos interativos”. No entanto, cabe ao processo de aprendizagem, realizado em um contexto social específico, possibilitar o processo de desenvolvimento, o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.

E, ainda, sobre a importância do jogo, nos fala Vygotsky (2008):

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (...). Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos (VYGOTSKY, 2008, p.122).

Oliveira (2009) enfatiza que no século XX os estudos de: Piaget, Vygotsky, entre outros, ofereceram novas formas de compreender e promover o desenvolvimento infantil, de modo que as concepções por eles defendidas ainda são utilizadas pelas teorias pedagógicas vigentes.

O artigo que fala sobre a Escola dos sonhos que existem há 25 anos em Portugal. Quando a autor José Pacheco afirma: “Será indispensável alterar a organização das escolas, interrogar práticas educativas dominantes. É urgente interferir humanamente no íntimo das comunidades humanas, questionar convicções e, fraternalmente, incomodar os acomodados”.

A Escola da Ponte é uma escola muito engraçada, não tem salas de aula, não tem turmas divididas por faixa etária, não tem testes, não tem nada. Nada da escola tradicional que conhecemos. É uma escola feita com muito esmero em Vila das Aves, Portugal.

Na Escola da Ponte, as crianças decidem o que e com quem estudar. Em vez de classes, grupos de estudo. Independente da idade, o que as une é a vontade de estar juntas e de juntas aprender. Novos grupos surgem a cada projeto ou tema de estudo.

Quem ouve falar dela pela primeira vez hesita em acreditar. Surpresa maior é mesmo de quem há conheceu nos anos 1970. A Escola da Ponte era uma escola muito engraçada, não tinha bancos, não tinha mesas, não tinha nada. O banheiro sequer porta tinha.

O artigo sobre a Escola da Ponte vem abrilhantar a nossa dissertação, porque queira ou não, serve de inspiração para dar continuidade e trabalhar para que esta realidade seja

vivenciada em nossa escola através dos projetos sem fugir ao compromisso de agir como cidadãos comprometidos.

## **1.2 A ludicidade na educação infantil como instrumento pedagógico**

A Educação Infantil é uma das mais importantes fases do desenvolvimento da criança. Saber trabalhar as necessidades e demandas dessas crianças é importante para garantir uma educação eficiente e saudável.

Brincar é um espaço privilegiado, proporciona à criança, como sujeito, a oportunidade de viver entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. Brincando a criança vai, lentamente, estabelecendo vínculos, brinca com os objetos externos e internos num processo de trocas intensas com a realidade e com a fantasia. O brincar proporciona ao sujeito liberar o medo do novo, do desconhecido. A criança brinca com o desconhecido para torná-lo conhecido, brinca com o medo para que possa dominá-lo (LIMA, 2006, p.17).

É o brinquedo que estimula a sua fantasia, auxilia a superar medos, lançar desafios e promover a superação, aguçar a sensibilidade, estimular a criatividade e a comunicação. Quando brinca, a criança é participativa, toma iniciativa, interage com os colegas e amigos, cria e respeita regras. Quando brinca, ela desenvolve a capacidade de observação e julgamento, a atenção, a colaboração com o grupo, o respeito pelo companheiro, pelas suas opiniões.

Segundo Cunha (2007, p.30) "brincando a criança pode aprender a gostar de trabalhar porque, na atividade descobre o prazer de estar ocupada" [...].

Para que o lúdico traga benefícios é preciso que o professor trabalhe de forma prática os jogos e brincadeiras, acrescentando um ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, permitindo que a criatividade aflore. Sabe-se que o lúdico é reconhecido como meio que favorece a criança em um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecedor que possibilita o ensino e o aprendizado de várias habilidades trabalhando também o desempenho dentro e fora de sala de aula.

Cunha (2007, p.31) diz que "a criança que participa de muitos jogos e brincadeiras, aprende a trabalhar em grupo; por ter aprendido a aceitar as regras dos jogos saberá, também respeitar as normas sociais".

Às atividades lúdicas o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido.

É brincando que a criança explora o "ambiente" e enriquece o conhecimento, aprende a discernir entre o certo e o errado. O que pode realizar no plano fantasioso e como se comportar em relação aos aspetos formais, respeitando regras e imposições da sociedade onde está inserida (DELMÔNICO, 2010, p.1).

Não é possível pensar numa infância sem o brincar, é desenvolver um cidadão sem identidade social, com limitações intelectuais excluído de sua cultura.

Na Educação Infantil a criança consegue lidar com a representação. É neste momento que começam a aparecer as brincadeiras envolvendo o imaginário, o faz-de-conta, onde um pedaço de madeira pode ser um carrinho ou um microfone, dependendo da imaginação e da situação de brinquedo que a criança está envolvida (BARBOSA e BOTELHO, 2008).

Constatou-se a importância do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento infantil em estudo sobre o lúdico na educação infantil, especificamente nas crianças com dificuldades de aprendizagem.

Segundo a autora Rojas (2007), o brincar se inicia pelas experiências interativas entre a mãe e a criança, que tem uma natureza simbólica, de imitação do cotidiano, de gestos e cantos. É o espaço propício para ação iniciada da criança, o primeiro ambiente lúdico que permite a expressão e determinação. As ideias e ações adquiridas pelas crianças provêm desse mundo social, incluindo a família e seu círculo de relacionamentos.

Então, a educação da criança precisa proporcionar aprendizagem que gere desenvolvimento, que se destacam pela atividade prática, a brincadeira, a ludicidade, como partes constitutivas do desenvolvimento e da educação das crianças dando destaque às suas capacidades e potencialidades.

Brougère (1998, p.65) mostra-nos que o jogo, ao longo da história, esteve sempre ligado a frivolidades e futilidades na vida das pessoas. Somente a partir do século XIX passou a ser suporte de atividades didáticas, visando também à aquisição do conhecimento. Porém, o uso do jogo não pode adquirir caráter de obrigatoriedade em detrimento de uma ação inerente à criança.

O lúdico além de ser uma arte, é um dom natural que quando bem cultivado irá contribuir no futuro para eficiência e equilíbrio do adulto, daí a importância de investir no brincar e suas incidências positivas no processo de aprendizagem no cotidiano da sala de aula. A negação do corpo na escola acaba atingindo, também, outro componente essencial da natureza humana: o movimento.

Para Hermida (2009):

O movimento é uma das mais importantes linguagens das crianças; ele é um aspecto tipicamente humano, e inerente à própria existência do homem, pois, através da linguagem do movimento, as crianças expressam as variadas dimensões de sua existência: a lúdica, emocional, social, cultural, histórica, afetiva, corporal, racional, irracional e cognitiva. São inúmeros os autores que alertam para a importância da relação que existe entre crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, muitas vezes (por não dizer quase sempre) mediada pela linguagem do movimento (HERMIDA, 2009, p.218).

Através do lúdico ocorre um progresso da assimilação a tudo que lhe é passado por todos estes motivos que os jogos fazem parte do universo infantil, são objetos sociais que trazem dentro de si uma infinidade de conteúdos que integram as disciplinas escolares.

Segundo Amaral (2003):

O uso do jogo é formativo em dupla não de direção: junto ao aluno e ao professor. Para o professor, o jogo tem potencial de promover novas e melhores formas de ensinar em geral, para quaisquer disciplinas, diferentes maneiras de interagir com a turma e de se posicionar dentro da sala de aula, como coordenador das atividades e facilitador do aprender do aluno em vez de centro irradiador das decisões e do saber (AMARAL, 2003, p.230).

Quando num contexto de jogo o professor oferece materiais variados que podem inclusive ser confeccionados junto com as crianças, está permitindo que elas possam vivenciar e tomar consciência da realidade, transformando o real em função de suas necessidades.

Nos dias de hoje, a sociedade contemporânea valoriza a criatividade, as iniciativas e o senso crítico, e a escola precisa preparar suas crianças de forma a despertar esses potenciais. Daí a crescente importância do uso do lúdico no processo educacional, que instiga à participação, à crítica, à busca da novidade e da ousadia, sem desprezar a importância do respeito e da cooperação entre os elementos de um grupo, porque a disciplina e a obediência fazem parte de qualquer jogo (DOHME, 2008, p.13).

A prioridade do brincar é colocada como um dos mais importantes direitos da criança e é dever do Estado, da família e da sociedade, mas sabe-se que elas não estão sendo cumpridas, muitas crianças não brincam ou brincam pouco, sendo que as razões desse não brincar se manifesta de diversas formas.

Para Hermida (2009, p.135), há que se propor, na estrutura escolar, uma educação infantil genuinamente prazerosa, criativa, plural, lúdica, em que o infante só brincaria e, brincando, aprenderia.

De forma geral a criança ingressa no ensino fundamental na idade em que apresenta potencial para os jogos com regras e o ambiente escolar pouco aproveita este momento.



O jogo pode se consolidar como uma estratégia de desenvolvimento da atenção, fator necessário para a aprendizagem. Kastrup (2004, p.14) destaca que “o mecanismo circular da aprendizagem aponta que a atenção é ao mesmo tempo condição e efeito de um processo de aprendizagem”. Sendo a atenção quesito fundamental para desenvolver a aprendizagem e necessário para pensar e estabelecer que estimulem o estar atento. O jogo pressupõe atenção, alguns de forma bem mais centrada, como, por exemplo: o xadrez e a paciência, outros de forma mais dinâmica, como o futebol e o basquete.

O desenvolvimento cognitivo dá-se de forma lenta e gradativa, já que as crianças formulam vagarosamente hipóteses de acordo com as suas possibilidades e conhecimentos. A base do processo de aprendizagem é a formulação de hipóteses sobre o objeto a ser aprendido. Esse é o processo de aquisição da aprendizagem no ambiente infantil e adulto.

Para Bessa (2010, p.53), “o brincar aparece como um elemento de aprendizagem e desenvolvimento de adaptação social, de libertação pessoal e conservação da própria cultura ao encerrar uma série de valores, nomeadamente recreativos, pedagógicos, culturais, entre outros”.

Na educação infantil o uso da demonstração ou de um modelo pode facilitar a aprendizagem de uma habilidade motora, também conhecida como “Aprendizagem Social”. Quatro subprocessos governam a aprendizagem pela observação de um modelo.

O primeiro processo é a atenção que determina o que é observado e qual informação é extraída da ação do modelo. O segundo diz respeito à retenção, que envolve transformar e reestruturar o que é observado em códigos simbólicos que são armazenados na memória como modelos internos da ação. O terceiro é o de reprodução do comportamento, que envolve a passagem da representação na memória da ação modelada para a ação física. Finalmente, o quarto é o da motivação e envolve o incentivo ou motivo para o “desempenho” da ação modelada (OLIVEIRA, 2005). São muito importantes as experiências motoras para o indivíduo em processo de desenvolvimento, principalmente no período da aquisição e combinação das habilidades motoras básicas (OLIVEIRA, 2001).

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo da criança, percebe-se o empenho da sociedade em estabelecer bases comuns para todos. Tais princípios gerais atendem a necessidade do bem-estar social, ou seja, para vivermos em sociedade, precisamos de algumas regras em comum. A criança, ao ingressar no ambiente escolar, é estimulada a se apropriar também dessas convenções sociais.

Cabe observar que a escola se consolida, em alguns casos, como um espaço novo para a criança e, dependendo das suas possibilidades pessoais, ele terá ou não dificuldade para se adaptar a esse ambiente. Rio (2008, p.53) afirma que “quem ensina, ensina algo a alguém”; logo, o ensino se caracteriza como uma ação que se articula à aprendizagem. Na verdade é impossível falar de ensino desvinculado da aprendizagem.

Partindo deste pressuposto, cabe pensar que modos estão estabelecidos os ambientes de aprendizagem. Estão vinculados aos interesses das crianças e propiciam interação entre criança e objeto de aprendizagem? A aprendizagem parte das experiências reais e possibilita a apropriação do conhecimento? Talvez a resposta a essas indagações seja negativa e a escola não esteja conseguindo estabelecer uma metodologia que atenda a diversidade existente no mundo atual.

Rio (2008) afirma que a reflexão didática é fundamental para que o professor perceba a sua prática e a reorganize.

A reflexão didática, como possibilidade de melhorar o fazer da prática dos professores, vê-se na encruzilhada de apresentar indicações, referências teóricas, instrumentos metodológicos que lhes permitem trabalhar melhor, para melhor colaborarem na formação dos escolares (RIOS, 2008, p.58).

Diversos são os fatores que interferem na qualidade da educação brasileira, mas certamente as condições precárias de trabalho oferecidas aos professores estão no topo da lista. Um professor que trabalha 60h tem limites para refletir sobre a sua prática, pois está sobrecarregado com as demandas práticas da organização do seu trabalho. Esta é uma questão difícil de resolver, os fatores históricos da educação levaram a isto, hoje somos submetidos a serem escravos deste sistema, a formação continuada é um exemplo para sair desta situação e lutar por dias melhores.

A escola como uma instituição formadora de ideias e de multiplicadores de conhecimentos busca garantir, desde a primeira infância o direito de brincar da criança, promovendo experiências significativas de aprendizagem da linguagem ampliando suas capacidades de comunicação de expressão e de acesso ao mundo.

As questões relativas à linguagem são, assim como a diferença material entre pobreza e riqueza, questões relativas a formas específicas de desigualdade. A diferença (variedade) linguística que pode ser observada no interior de nossa sociedade não pode ser interpretada apenas como “diferença”. Isso porque, forçosamente, em nossa sociedade a diferença é entendida em termos de desigualdade, em termos hierárquicos. Por exemplo: o uso de termos como “problema” é entendido pelas pessoas não como sinal de diferença, mas como sinal de ignorância ou cultura. Ou seja: em termos de desigualdade hierárquica faz com que as pessoas sejam classificadas como se estivessem “acima ou “abaixo”, em termos sociais” (BERBERIAN, 2009, p.37).

Se ignorarmos essa dimensão política e social da linguagem, muito pouco poderá compreender a seu respeito.

Com isso toda atividade lúdica além de ser prazerosa tem como objetivo enfatizar a importância do comportamento infantil, buscando a valorização, a afetividade que envolve o processo do aprender, contribuindo para o desenvolvimento intelectual da criança.

Segundo Almeida (2006, p. 2) “o lúdico faz parte das atividades essenciais. Da dinâmica humana trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressões”. Para que o lúdico traga benefícios é preciso que o professor trabalhe de forma prática os jogos e brincadeiras, acrescentando um ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, favorecendo que a criatividade aflore. Sabe-se que o lúdico é reconhecido como meio que favorece a criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecedor que possibilita o ensino e aprendizado de várias habilidades trabalhando também o desempenho dentro e fora de sala de aula.

Segundo Freire (2009), as brincadeiras têm grande significado no período da infância, onde de forma segura e bem estruturada pode estar presente nas salas de aulas como umas condutas mais alegres e prazerosas poderão ver traços marcantes do lúdico como ferramenta de grande importância e com um imenso fundamento no aprendizado da criança sem descaracterizar a linha desenvolvimentista do âmbito escolar.

Os espaços lúdicos são ambientes férteis também para a aprendizagem e o desenvolvimento, principalmente da socialização. Isso não é assunto novo, pois Fröebel, que ocupa também uma posição relevante na história do pensamento pedagógico sobre a primeira infância e pertence à corrente cultural filosófica do idealismo alemão, sempre defendeu que o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança, já que é a expressão livre e espontânea do interior.

As brincadeiras são importantes por fazerem parte do mundo das crianças e por proporcionarem momentos agradáveis dando espaço à criatividade. Todos devem buscar o

bem-estar dos pequenos durante o processo de ensino e aprendizagem, resgatando assim o lúdico como instrumento de construção do conhecimento.

E nessa perspectiva o lúdico se torna muito importante na escola, porque pelo lúdico a criança faz ciência, pois trabalha com a imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade problematizada, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos.

Negrine (2000) afirma que a capacidade lúdica está diretamente relacionada à sua pré-história de vida. Acredita ser, antes de tudo, um estado de espírito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser devido ao seu modo de vida.

E é principalmente na escola, que a criança começa a incorporar regras de conduta, a se socializar, entrando em contato com uma aprendizagem mais sistematizada, mas é preciso que a escola se apresente à criança não como um bicho papão, mas um lugar prazeroso e importante.

Pois de acordo com Kishimoto (1994, p.134) “o brinquedo, o jogo, o aspecto lúdico e prazeroso que existem nos processos de ensinar e aprender não se encaixam nas concepções tradicionalistas da educação”.

A escola é um espaço que deve promover o desenvolvimento da criança, promover uma aprendizagem significativa, mas esta não precisa ser forçada, pode ocorrer através do prazer e da alegria que os jogos e brincadeiras proporcionam.

Dessa maneira percebemos a necessidade do professor de pensar nas atividades lúdicas nos diferentes momentos de seu planejamento. Lembrando que o jogo e a brincadeira exigem partilhas, confrontos, negociações e trocas, promovendo conquistas cognitivas, emocionais e sociais.

Ressaltando que segundo Novaes (1992, p.28) “o ensino, absorvido de maneira lúdica, passa adquirir um aspecto significativo e efetivo no curso de desenvolvimento da inteligência da criança”.

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais.

Embora várias pesquisas apontem o lúdico como suporte para a aprendizagem, o que se percebe nas práticas escolares é a sua não utilização como recurso didático por muitos professores.

O que Novaes (1992) propõe é um engajamento lúcido na renovação da escola, concebida não como instituição pública, mas como espaço público aberto a uma ampla variedade de relações com as comunidades. Esse engajamento leva o autor a insistir nos principais dilemas com os quais os professores se defrontarão a partir de agora; dilema da comunidade com a qual eles devem aprender a estabelecer novas relações, o que solicita uma reflexão quanto ao engajamento social da profissão docente; dilema da autonomia, em que eles devem aprender a compor e a organizar suas próprias formas de trabalho docente e, mais amplamente, escolares; enfim, dilema do saber, em que o seu conhecimento profissional não reside mais unicamente em técnicas de ensino ou em conteúdos disciplinares, mas também numa reflexão prática e deliberativa.

Através do lúdico ocorre um progresso da assimilação a tudo que lhe é passado por todos estes motivos que os jogos fazem parte do universo infantil, são objetos sociais que trazem dentro de si uma infinidade de conteúdos que integram as disciplinas escolares. Aprender brincando é crescer atuando no desempenho, o jogo é praticamente a vida de uma criança. Durante o desenvolvimento da criança, os momentos promovem a resolução dos problemas, aumentam o poder de concentração e estimulam a criatividade. Esse processo chama-se aprendizagem experiencial.

Por tudo isto concorda com Freire (2009) quando diz que a criança compreende aquilo que vive que concretiza na sua ação. Quando num contexto de jogo o professor oferece materiais variados que podem inclusive ser confeccionados junto com as crianças, está permitindo que elas possam vivenciar e tomar consciência da realidade, transformando o real em função de suas necessidades.

O lúdico é um mecanismo estratégico de desenvolvimento da aprendizagem, pois propicia o envolvimento do sujeito aprendente e possibilita a apropriação significativa do conhecimento.

Por fim, observa-se que, embora o lúdico seja entendido de forma consensual como suporte e estímulo para o aprendizado, a aplicação deste entendimento é relativa em alguns casos, o lúdico, típico do universo infantil, é totalmente desconsiderado.

Favorecer e incentivar o desenvolvimento das potencialidades físicas, sociais afetivas e intelectuais da criança, oferecendo oportunidades para a manifestação da autonomia do senso-crítico, criatividade e para que se efetivem as expectativas próprias de sua faixa etária.

Tem como princípios a socialização, o desenvolvimento do pensamento criativo, a autonomia de construir, respeitando o seu espaço e do outro, desenvolver o senso-crítico mediante oportunidades de expressar suas próprias ideias, o desenvolvimento das potencialidades físicas, bem como edificar uma relação de autoconfiança. A ação pedagógica fundamenta-se em uma atuação coerente, reflexiva e avaliativa que vem ao encontro da realidade social, econômica e cultural de nossas crianças. Trabalhamos a formação de hábitos, atitudes e comportamentos desde o início das atividades.

As atividades e conteúdos serão desenvolvidos, proporcionando à criança momentos de diálogo, troca de experiências e vivências de conversa com os professores. Dar oportunidade aos jogos de escrita, ao faz-de-conta e à leitura, explorar situações cotidianas. Uma das principais possibilidades de aprendizagem está na observação e exploração do meio.

O professor deve, a partir das perguntas interessantes, considerar os conhecimentos das crianças sobre o assunto a ser trabalhado, utilizar diferentes estratégias de busca de informações.

Levando em consideração as ideias em relação à Educação Infantil explicitadas, percebemos que, durante muito tempo, a infância foi submetida ao acaso, não tinha importância e não era estudada. Quando foi “assumida pelo sistema” a Educação Infantil era centralizada apenas na perspectiva de cuidar. As creches para os filhos de trabalhadores davam ênfase ao lazer e à saúde.

Se for à educação que a infância com práticas didático-pedagógicas diferenciadas pode ser refletida no seu processo de hominização, é nela que se deve investir. Tanto se fala na Educação Infantil e tanto descaso há em relação a ela.

Uma prática pedagógica condizente com os objetivos traçados à Educação Infantil, visando ao desenvolvimento integral da criança, com certeza, contribuirá muito para o crescimento dessa criança ao longo de sua vida escolar.

Cabe, portanto, aos professores, alicerçarem-se em pressupostos teóricos que lhes permitam adquirir referenciais que lhes subsidiem na construção do seu fazer pedagógico. A experiência vivida leva a inferir que tanto os professores da rede pública quanto os da rede privada enfrentam dificuldades semelhantes no seu fazer diário e convivem com as mesmas inseguranças quanto ao uso dos referenciais teóricos.

Nesse sentido, observamos que a Educação Infantil, nos dias atuais, além de possuir raízes históricas na Idade Média, continua com a predominância de educar a partir dos ensinamentos transmitidos pelos adultos. Essa dimensão é muito bem defendida por Durkeim ao definir a educação como fator social, pelo qual uma sociedade transmite o seu patrimônio cultural e suas experiências de uma geração mais velha para uma mais nova, garantindo sua continuidade histórica.

Na Educação Infantil, as crianças são estimuladas através de atividades lúdicas e jogos a exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização.

Barreto (2008, p.24) coloca que “atenção à Educação Infantil no Brasil é decorrente das últimas duas décadas de reflexões, pois a partir da LDB a Educação Infantil passou a ser o início da Educação Básica, buscando abolir a visão assistencialista e com o olhar na formação dos profissionais que atuam nessa área”.

Recentes medidas legais modificaram o atendimento das crianças da PRÉ-ESCOLA, pois crianças com seis anos de idade devem obrigatoriamente estar matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O Projeto de Lei nº 144/2005, aprovado pelo Senado em 25 de janeiro de 2006, estabelece a duração mínima de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Essa medida deveria ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Durante esse período os sistemas de ensino terão prazo para adaptar-se ao novo modelo de pré-escolas, que agora passarão a atender crianças de quatro e cinco anos de idade.

Esta lei foi alterada pela lei nº 12.796, que altera a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Como novidade, o texto muda o artigo 6º tornando "dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade".

São seus objetivos: estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades, contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança, favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança, desenvolver a formação da moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade, fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade, desenvolver as capacidades de expressão e comunicação

da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica, incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva e proceder a despistarem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

A educação pré-escolar é facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Através da Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, a educação pré-escolar das crianças a partir dos cinco anos de idade tornou-se universal, ficando o Estado obrigado a garantir uma rede de estabelecimentos que permita a inscrição de todas as crianças abrangidas.

A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa da administração central, regional ou local e de outras entidades, coletivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.

Os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar são designados "jardins-de-infância". Os jardins-de-infância podem funcionar em separado ou anexos às escolas do ensino básico.

A sociedade atual já percebe que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento de diversos aspectos, sendo estes afetivos, emocionais, cognitivos, físicos e sociais, admitindo que estes sejam indissociáveis e devem ser trabalhados de maneira integrada.

Didonet (2003, p.6) esclarece a relação cuidar e educar quando diz: "Não há um conteúdo educativo" na creche descolada dos gestos de cuidar. "Não há um ensino, seja um conhecimento ou um hábito, que se use via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança".

Portanto, não se educa uma criança sem que, concomitantemente, estejam cuidando por meio de sua higiene, alimentação e proteção de sua integridade física. Por exemplo, quando se troca a fralda de um bebê com carinho e conversando com ele, se está estimulando a fala e a oralidade da criança, ao mesmo tempo em que se está cuidando dele. Da mesma forma na hora do banho quando se permite que os pequenos realizem movimentos corporais e descubram seu próprio corpo, se está trabalhando noções de higienização do próprio corpo; um hábito saudável que deve ser trabalhado constantemente em toda a vida.

Para garantir a aprendizagem, o Professor de Educação Infantil deve:



Organizar situações de aprendizagem adequadas à criança de quatro a seis anos a partir da compreensão de que vivem um processo de ampliação de experiências com relação à construção das linguagens e dos objetos de conhecimento, considerando o desenvolvimento, em seus aspectos afetivo, físico, psicossocial, cognitivo e linguístico (MEC/SEMTEC, 2000, p.73).

A criança vai criando habilidades lentamente, estimulada pela professora, e pelas pessoas que fazem parte da sua rotina.

Kishimoto (2002, p.108) enfatiza que a linguagem nas crianças abaixo de seis anos desenvolve-se nas “situações de cotidiano, quando a criança desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora a areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor”, caracterizando a forma com que a criança constrói conhecimento através das experiências ampliadas.

O estímulo nas atividades só irá ajudar a desenvolver todos os aspectos da criança. Cabe ao professor de Educação Infantil.

[...] planejar pedagogicamente a educação infantil, elegendo conteúdos a ensinar e suas didáticas, gerenciando o espaço escolar na educação infantil, levando em conta o desenvolvimento e aprendizagem específicos nas faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos (MEC/SEMTEC, 2000, p.73).

Ao considerar que o processo de aprendizagem na Educação Infantil deve se dar de forma diferenciada.

Enfim, pude observar que a ludicidade, apesar de diversão e prazer, é uma possibilidade de aprendizado, com inúmeras potencialidades que quando bem planejada e aplicada pode ajudar para se desenvolver habilidades e competências favorecendo para o crescimento intelectual da criança.

### **1.3 Competências do professor na contemporaneidade, para atuar na Educação Infantil**

As competências dos professores na contemporaneidade não são mais apenas aquelas de preparar a criança para os estudos posteriores e, sim, de formar cidadãos conscientes e críticos, agentes de mudanças sociais.

A sociedade contemporânea está passando por mudanças que requerem novos olhares para a aprendizagem, bem como novas competências para a formação dos professores, a serem desenvolvidas na formação inicial e continuada, atribuindo ao professor a

responsabilidade de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, incentivando a parceria com a família e a comunidade.

Para Gonsalves (2012, p.42), “competências é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Neste sentido, o termo competência indica a dimensão que move a ação humana na realização de um determinado objetivo, incluindo a percepção das possibilidades avaliativas sobre melhor forma de intervir.

O professor que trabalha com crianças pequenas deve conhecer as necessidades infantis, para organizar situações de aprendizagem a fim de que as crianças ampliem seus conhecimentos e adquiram novas linguagens, ou seja, a ação do professor de Educação Infantil precisa ser intencional, planejada, com objetivos, para possibilitar situações significativas para a aprendizagem.

Segundo Hermida (2009):

A realidade contemporânea, marcada pelo avanço da tecnologia, por mudanças nos meios de produção e pela globalização, tem gerado sérios impactos sobre a educação e vem exigindo do professor competências e habilidades de alto nível, apropriadas ao exercício da profissão em correspondências com as novas demandas e situações, de modo que se tornem preparados para as incertezas dos conhecimentos, o crescente volume de informações e a celeridade dos meios de comunicação, enfim, aptos a compreender uma geração da criança marcada pela repetição, a negação de sua realidade, a submissão, o conhecimento descontextualizado e uma fragmentária convivência com saberes estanque (HERMIDA, 2009, p.30).

O perfil do professor depende da concepção de criança presente não só nas práticas educativas, mas também no ideário das pessoas envolvidas com o processo educativo e certamente com a formação inicial.

Na visão contemporânea da educação, o professor deve ter um papel muito mais humanista, cuja ação se centraliza na realidade a ser transformada, mediatizada com os outros homens. Então, a partir da compreensão da realidade, constrói-se o conhecimento em que a criança é o sujeito de sua transformação, devendo modificar sua ação e reflexão em um processo dialógico.

Assim, para que o professor de Educação Infantil atue conforme a concepção de criança ativa e construtora de conhecimentos irá necessitar de uma formação inicial que corresponda e forneça elementos para que seja capaz de pensar sobre a criança e oferecer para

ela situações em que atue ativamente no cotidiano, e consiga refletir sobre sua ação docente e sua identidade profissional.

O professor da Educação Infantil é polivalente, sendo responsável pelo desenvolvimento global das crianças, e por isto necessita de embasamento e conhecimentos específicos sobre a criança pequena, vinculada com a prática. No entanto, observa-se que a estrutura dos cursos de formação dos professores de educação infantil é muito semelhante à dos professores de séries iniciais do ensino fundamental, dividida em várias áreas do conhecimento.

O perfil do professor que consideramos necessário para a Educação Infantil na realidade atual é o profissional pesquisador e capaz de realizar uma prática reflexiva, que embora tenha que articular vários tipos de conhecimentos sobre o mundo com as crianças, também precisa tratar de outras questões importantes para o desenvolvimento global das crianças como afetividade, socialização etc. Mas é necessário neste momento justificar porque consideramos necessário formar o professor pesquisador e crítico reflexivo neste contexto.

Recentemente, conforme Silva (2008) existe muitas razões para que os professores recorram às atividades lúdicas para construção do processo de ensino e aprendizagem: a indisciplina falta de atenção, distúrbios neurológicos, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Por conta disso, o professor deve compreender que o educar não deve se limitar ao repasse de informações ou apresentar um único caminho, considerado pelo professor o mais correto. Ele deve ser facilitador da aprendizagem, ajudando com que as crianças tomem consciência de si mesmo, além dos outros e da sociedade.

A construção do professor pesquisador, e investigador da própria prática vá sendo construído desde a formação inicial. Assim, a universidade ou os institutos de formação e cursos normais, precisam não apenas oferecer disciplinas, mas articular as teorias estudadas com a realidade encontrada no cotidiano escolar. Falar em professor pesquisador, ou que realiza uma prática reflexiva é uma tendência educacional do momento, mas estruturar o profissional a esta prática implica em um trabalho que vai além da reprodução de discursos.

Na Educação Infantil as crianças possuem necessidades diferentes das crianças maiores, no entanto, muitas vezes, recebe nestas instituições uma educação baseada apenas em creche, ou a pré-escola fosse uma extensão do lar. Neste caso tanto o papel da instituição, como o papel do professor precisam estar bem definidos, pois deve cuidar e educar das crianças, sem diferenciar estas ações, uma vez que nos momentos da alimentação, higiene, o

professor está educando e quando está estimulando a leitura, está cuidando, estas atuações (cuidar e educar) na Educação Infantil devem estar integradas, para promover o desenvolvimento global da criança.

A autora Olga Pombo (2003) em seu artigo diz:

O professor precisa mais de saber ensinar que de saber aquilo que se propõe ensinar. Até porque o aluno precisa mais de aprender por si próprio que de ser ensinado. É verdade que, ao saber ensinar sem saber muito daquilo que ensina, o professor perde a única fonte legítima da sua autoridade. Mas também é verdade que, ao aprender por si próprio, o aluno não necessita de reconhecer a autoridade do professor. É verdade que, sem a autoridade que advém da competência, ao professor só resta o autoritarismo ou o laxíssimo. Mas também é verdade que, sem apoio intelectual do professor, ao aluno só resta o esforço inglório ou o desinteresse. Mais do que um fosso, é uma indiferença que se instala. Mais do que uma distância, é um deserto que se insinua (POMBO, 2003, p.26).

Não concordamos que o estado tenha se tornado cúmplice da escola, o que ocorre é que houve diversas transformações, tanto na educação quanto na instituição familiar que procurou se adaptar a essas mudanças. Para tanto concordamos com a autora quando cita as crianças que nunca conheceram qualquer espécie de segurança ou, pior ainda, de enquadramento familiar e reconhece que para estas é bem melhor que estejam na escola do que fora dela.

A ideia de libertação da criança aparece ligada a uma exploração da ideia da escola e assim ocorre o que a autora considera como inversão, pois libertar a criança da autoridade dos adultos implica na defesa da necessidade de proporcionar para essa criança uma convivência saudável com os seus pares. A autora analisa que por essa razão a criança se desenvolve melhor e mais livremente longe da autoridade dos adultos, mas na companhia de outras crianças da sua idade, na escola. Dessa forma, é necessário reformular profundamente a escola, fazendo-a adaptar a criança e ao seu ritmo em lugar de fazer as crianças adaptarem-se a escola. O estudo bibliográfico observa que as crianças encontram-se na escola abandonadas a si próprias, expulsas do mundo familiar que considera verdadeiro lugar para abrigo e proteção. Olga Pombo declara que: Esta tese leva ao estabelecimento de um fosso, que já se agravou para proporções alarmantes, entre, por um lado, os adultos, os mais velhos já educados, a quem cabe unicamente esperar que a criança faça o que lhe apetece e, quanto muito, tentar as mais das vezes sem sucesso, impedir que aconteça o pior, e, por outro lado, as

crianças, abandonadas a si próprias, ou melhor, à autoridade do grupo dos seus pares, autoridade esta bem mais tirânica e feroz que a exercida pelo adulto mais severo.

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolem a dimensão pedagógica. Cuidar de uma criança, em um contexto educativo, demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. Cuidar significa ter competências, valorizar e ajudar a desenvolver capacidades.

As necessidades das crianças, que, quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isso inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades que, aos poucos, a torna mais independente e mais autônoma.

O professor crítico reflexivo será o profissional ativo, que desenvolve no seu cotidiano a atividade autoestruturante, ou seja, que será capaz de organizar e construir saberes sobre a sua própria prática e será capaz de proporcionar isto para as crianças.

A ideia do profissional reflexivo, desenvolvida por Contreras (2002, p.107), trata dos conhecimentos que se revelam nas situações incertas, singulares do cotidiano escolar, mas que muitas vezes não é pensada, por se tratar de um conhecimento que está na própria ação. No entanto existe o conhecimento que é resultado da reflexão sobre os atos ou o que fazemos, e que Schön denominou de reflexão na ação. Esta busca constante de respostas, e reflexão necessita de um embasamento teórico específico, para que o profissional tenha repertório intelectual para realizar o diálogo reflexivo e tenha a que recorrer e buscar soluções para as situações vividas, diferentemente do profissional técnico que executa e aplica exatamente aquilo que aprendeu, ouviu sem uma análise e adequação ao contexto, por isto Schön, não desvaloriza a questão teórica, ele a utiliza para pensar a prática.

O trabalho do professor não deve ser apenas aplicação de métodos ou técnicas, porque ele convive, com realidades, contextos, histórias diferentes.

Desta maneira, se pensarmos no professor como um pesquisador da sua própria prática, que analisa com senso-crítico e sistematiza a sua própria atividade, estamos tratando não apenas de uma formação dos práticos, mas de algo que vai além, que está baseada em

princípios, como a ação criadora, e autonomia intelectual do professor, que segundo Fiorentine (1998, p.310) “habilita para atuar como agente ativo/reflexivo que participa das discussões/investigações e da produção/elaboração das inovações curriculares que atenda aos desafios socioculturais e políticos de seu tempo”.

Diante dos saberes que estão presentes na prática, os professores para realizarem um trabalho que respeite a criança pequena e que potencialize a atividade funcional necessitam de uma formação inicial que forneça base teórico-epistemológica para analisar sua prática e o tipo de atividades que prioriza. Nesta discussão pontuamos que os profissionais da Educação Infantil necessitam de competências.

Apoia-se, portanto no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas. Esse conceito de competência exigirá uma mudança de foco na formulação dos objetivos gerais da formação, que deverão deixar de ser uma lista de capacidades que todos os professores deveriam desenvolver isoladamente. O que se espera é que tais competências sejam desenvolvidas coletivamente, preservando-se as singularidades, e que os próprios professores as valorizem como necessárias, de modo consciente e intencionalmente, procurar garanti-las no conjunto da equipe. Para isso, é importante investir no aprendizado do trabalho coletivo: aprender a estudar, a pesquisar, a produzir coletivamente. Entender competências desta forma é possível pensar na construção de uma prática pedagógica para autonomia e mais ampla, que não se limite ao reprodutivismo, porque assim, o professor terá embasamento para avaliar suas ações e orientar as formas de aprendizagem das crianças, oferecendo a elas situações e experiências para o seu desenvolvimento.

De acordo com Pimenta (2002), a abordagem da competência de Perrenoud (1999, p. 17) nega a ideia tradicional, segundo a qual ensinar é transmitir de forma ordenada conhecimentos eruditos bem denominados. Esta requer do professor uma nova forma de adoção de conhecimentos, agora como uma ferramenta a ser usada conforme a necessidade, trabalhar continuamente com situações-problema, desenvolver projetos com seus alunos, adotar um planejamento flexível e indicativo, improvisar, programar e explicitar um novo contrato didático, praticar uma avaliação formadora, alcançar uma compartimentação disciplinar menor.

Segundo o MEC (Ministério de Educação e Cultura), o conceito de competências segue uma orientação teórica prática na linha do que defende Perrenoud para a formação de professores. Nesta perspectiva significa:

Capacidade de mobilizar múltiplos recursos, dentre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas [...], distingue-se do conceito behaviorista [...]. Trata-se de uma competência que se define em ato, num saber agir que necessita ser reconhecido pelos pares e pelos outros e cuja constituição pode – e deve – ser promovida em termos coletivos (BRASIL, 1999, p. 61, 62).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), uma competência não fica restrita ao âmbito do conhecer, vai além, porque pressupõe ação numa dada situação. O agir competente inclui decidir e agir em situações imprevistas, mobilizar conhecimentos, informações e hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas. Competência, na visão do CNE, implica, então, um agir situada, contextualizado, e não mecanizado, automatizado. Torna-se importante essa constatação para que um ensino voltado ao desenvolvimento de competências seja inteiramente repensado, reconfigurado.

Para Perrenoud (2000, p.15), que continua dizendo, as competências não são elas mesmas “saberes, *savoir-faire* ou atitudes”, mas mobilizam, integram e “orquestram” tais recursos. Ainda conforme o mesmo autor, essa mobilização só é pertinente “em situação”, sendo cada situação singular, “mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas”. Novamente, aqui, encontram a noção de ação contextualizada, inserida em um tempo e um espaço único, embora passíveis de serem semelhantes a outros.

A formação deve trabalhar as concepções dos professores sobre as capacidades da criança e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que ela faça, e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando atividades que julgam interessantes e/ou necessárias, e nas formas de interação que estabelecem com elas. Estas ações podem ser trabalhadas ainda na formação inicial no exame de tais concepções que devem ocorrer nas reuniões de supervisão de estágio, onde tarefas e as representações sociais dos futuros professores devem ser discutidas, trabalhando, de forma integrada e crítica tanto a percepção do papel do professor quanto o desempenho do mesmo, cuidando ainda para que as dimensões éticas da atuação dos professores sejam trabalhadas e garantidas.

Garcia (2007) parece ratificar essa ideia de que a ação está imbricada na competência ao afirmar que uma competência permite mobilizar conhecimentos para enfrentar uma determinada situação. E, se envolve mobilização, a competência não é o “uso estático de

regrinhas aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessários”.

Na verdade este conceito, de acordo com as mais diversas interpretações, estabelece uma teia de relação entre saber, saber-fazer e saber-ser, com ênfase a este último, traduzido em termos de saberes sociais gerais e que tem invertido a hierarquia convencional da aprendizagem de conhecimentos na escola.

Além disso, é usado como instrumento de definição de objetivos, conteúdos e avaliação. Fundamenta-se num saber comum, oriundo da relação entre ciência e cultura e se sustenta num conjunto de valores, ideias e crenças (PIMENTA, 2002).

Ideias e valores que as crianças da educação infantil irão adquirindo de uma maneira própria através do lúdico ou de uma maneira mais convencional. A competência do professor deve estar entrelaçada.

Quando Perrenoud (1999; 2000) explica que a competência inexiste sem o conhecimento e que, no entanto, se traduz num conhecimento para a ação, refletido na realidade, e fundamentado na experimentação, é possível inferir que quando se fala de competência não se está falando realmente de algo novo, mas de uma atualização de antigas teorias pedagógicas, como a ideia de leitura do mundo de Freire (2008).

A realidade educacional nos mostra esta leitura de mundo, a competência do professor é extremamente cobrada, só exerce a função de professor quem tem vocação.

A UNESCO se refere à competência enquanto enfoque norteador e princípio básico da educação em todos os níveis, definida pelo desenvolvimento humano, este compreendido como a evolução das capacidades de raciocínio, discernimento, reflexão e significado das responsabilidades.

Quando se refere aos níveis de educação, é importante destacar a Educação Infantil, pois é o início da formação da criança. E o lúdico vai ajudar a contemplar neste desenvolvimento.

À educação cabe a tarefa de permitir a exploração pelos sujeitos dos conhecimentos adquiridos nos primeiros anos escolares, devendo atualizá-los e enriquecê-los até o fim da vida e, desta forma, se adaptar ao mundo em constante mudança (PIMENTA, 2002).

Em sala de aula, um professor formado sob a hegemonia do tecnicismo parte do princípio de que ele sabe e a criança não sabe. Vai conduzir suas aulas sempre com base nessa dinâmica. Já professor-sujeito acredita que tanto ele quanto a criança estão ali para aprender. Embora o professor esteja em um patamar superior, será sempre, como dizia Paulo Freire,



“um sujeito aprendiz”, já que a criança também produz conhecimentos. A aula não pode mais ser o espaço do espetáculo exclusivo do professor. Ele deve conduzir as crianças a um processo constante de indagações, de interrogações e de pesquisas sobre os mais diversos assuntos.

O professor pode adquirir um relacionamento com suas crianças, passando a ser um amigo em todos os momentos, não adianta o professor somente querer ensinar e esquecer-se de aprender. É preciso procurar saber se algo está errado com a criança, pelo simples fato de ela nas atividades e na execução de um exercício prático não conseguir ter a capacidade para realizá-lo.

De que vale o conhecimento se não se pode relacioná-lo com a prática docente cotidiana e [re] significá-lo? Os saberes essenciais à ação pedagógica, que servem de base ao processo de ensino e aprendizagem, devem ser constantemente reorganizados e significados pelo professor. Nesse sentido, Gauthier (1998, p.29) elenca um rol de saberes docentes, nos quais se destaca: Saberes Disciplinares – O professor utiliza os saberes produzidos pelos cientistas e pesquisadores para ensinar as disciplinas científicas. Portanto, “[...] ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina”.

Cabe ao professor [re] significar e transformar seus saberes, pois a sociedade encontra-se em permanente mudança, as quais refletem no contexto escolar e nos interesses das crianças. É durante a prática profissional que o professor reconstrói seus conhecimentos, ancorado em experiências cotidianas que compõem significativamente seus saberes e fazeres.

Mas para estes saberes serem significativos para uma atuação do professor na Educação Infantil, é importante que este profissional tenha conhecimento da infância e das várias maneiras pela qual foi vista ao longo dos anos. Deste modo, evidenciou-se a concepção da criança e procurou-se demonstrar, também, a indissociabilidade entre cuidar e educar, pois, percebe-se que não há gesto de educar desvinculado do ato de cuidar.

Fica evidente que o professor precisa muito mais que o dom, intuição, experiência, ou simplesmente conhecer os conteúdos disciplinares. Entre esses e outros saberes, o professor, necessita compreender a sua formação multifacetada e a abrangência e importância dessa formação no contexto de atuação. Porém, em defesa do binômio cuidar educar, pontua-se que o professor precisa ter consciência de sua responsabilidade, no sentido de procurar conhecer a realidade escolar para melhor desenvolver seu trabalho.

O professor tem importante papel no que tange às políticas públicas e educacionais, pois é ele, como profissional da educação, quem deverá planejar a chegada das crianças, as atividades lúdicas, as atividades dirigidas, os momentos de alimentação, lazer e higiene, entre outros, tendo como ponto de partida e de chegada as potencialidades e necessidades das crianças.

Os saberes do professor são à base de sua prática educativa e, sendo assim, é indispensável que este tenha consciência de quais conhecimentos precisa ter ou adquirir para atuar na educação infantil.

Os professores devem reconhecer que são “sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos do seu ofício” e que a sala de aula é um espaço de “aplicação de saberes produzido por outros, mas também um espaço de produção, de transformação, de mobilização de saberes que lhes são próprios” (TARDIF, 2002, p.121).

É importante acontecer à inter-relação entre os aspectos que envolvem cuidar e educar a criança da Educação Infantil, uma vez que o professor ao realizar situações que envolvem cuidados deve conectar essas ações a aspectos educacionais, ou seja, potencializar a criança a oportunidade de aprender a cuidar de si mesma e a relacionar-se adequadamente com os outros.

A formação de professores nesta proposta deve estimular a capacidade de pensar, refletir, aprender a aprender, relacionar o conhecimento com dados da experiência diária, estabelecer relação entre teoria e prática, fundamentando criticamente com base em fatos do cotidiano. Com isto, visa-se garantir a possibilidade de “...ao longo da escolaridade, compreender conceitos, princípios e fenômenos cada vez mais complexos e de transitar pelos diferentes campos do saber, aprendendo procedimentos, valores e atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades” (BRASIL, 1999c, p.241).

Os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade e que as instituições de educação infantil incorporem, de maneira integrada, as funções de educar e cuidar. As novas funções para a Educação Infantil devem estar associadas a padrões de qualidade, ou seja, ter um desenvolvimento que considere as crianças nos seus contextos social, ambiental, cultural e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais.

Na LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) estão presentes os princípios da Identidade, Diversidade, Autonomia e Flexibilidade, dando origem a uma nova visão de conhecimento e concepção pedagógica. São esses princípios que hoje norteiam as diretrizes curriculares, para os cursos de graduação, aprovadas pelo MEC. Portanto, o que

realmente necessitamos hoje no Brasil com relação à formação de professores é a definição das políticas norteadoras do setor.

No pensamento de Schön (2000), percebemos que seu paradigma aponta para a postura reflexiva não apenas do professor, isoladamente, mas de toda a equipe escolar, pois pressupõe que o diálogo possibilita a criação de oportunidades que explorem múltiplas perspectivas, proporcionando assim novas ideias que possam auxiliar a equipe escolar a administrar melhor os entraves da prática pedagógica cotidiana.

Neste sentido, pensar a respeito do autoconhecimento e da autonomia, incorporados na prática pedagógica do professor, ou seja, no seu ato de reflexão-ação-reflexão, não como prática imediata, e sim a partir de sua função de educador, num processo reflexivo que ofereça embasamento para continuar o exercício da sua prática pedagógica com significado.

Schön (2000) tem disseminado a ideia de profissional reflexivo, afirmando que a formação de professores deve embasá-los para que o seu repertório técnico e suas atividades cotidianas sejam os pilares de atuação em situações incertas, instáveis, presentes na prática pedagógica cotidiana, tornando-os capazes de fomentar o conflito de valor, e diferenciando ação e reflexão na ação.

O professor reflexivo aprende no convívio com suas crianças, interagindo com estes, e transformando sua prática num instrumento de redimensionamento para as necessidades momentâneas. Segundo o ponto de vista de Schön (1992), a formação de professores que estão em serviço é privilegiada em termos teóricos e práticos, proporcionando-lhes exercer uma reflexão constante sobre sua atuação pedagógica, o que aponta para a relevância da formação continuada de professores. “Deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiência, promovendo os contatos entre as pessoas e criando uma documentação sobre os melhores momentos de sua prática” (SCHÖN, 1992, p.91).

Destacamos que a qualidade da prática pedagógica se constrói com base no conhecimento sobre a história dessa mesma prática e da sua experiência profissional e, na medida em que o professor aplica seus saberes nas suas experiências e os submete ao reconhecimento por parte dos outros grupos produtores de saberes, consolidar-se-ia um saber gerado da sua própria prática.

Para Schön (1992), este saber consiste num conjunto de regras estruturadas e desencadeadas na ação, evidenciando-se na aplicação da decisão, pois este conhecimento se dá apenas encaminhado pela prática, o que podemos considerar também como senso comum.

A prática pedagógica cotidiana possui um conhecimento que muitas vezes está calado, em virtude de sua execução ser controladora e específica, situando-se como uma ação espontânea, sem haver reflexão sobre ela, antes ou depois de ser executada, e sem haver consciência do conhecimento em que estamos nos embasando para realizá-la. Esse tipo de situação antecede a ação, sem estar propriamente na ação.

A ludicidade traz este benefício, porque leva o professor a trabalhar a teoria e a prática com a Educação Infantil.

Na ação reflexiva proposta por Schön (1992), situações que ocorrem repentinamente proporcionam o que o referido autor classifica como reflexão na ação. Propõe uma reflexão sobre a ação e que esta seja emersa da situação em que nos encontramos.

A reflexão ocorre diretamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo.

Portanto, podemos considerar que o paradigma educacional proposto por Schön (1992) reforça a ideia da necessidade de haver, desde a formação inicial dos professores, a prática da reflexão de sua própria prática, como condição primordial para melhoria da qualidade do seu ato pedagógico, e princípio para sua formação continuada, consequência do próprio exercício do magistério.

Relacionando esse paradigma com as propostas dos “Referenciais para Formação de Professores” (BRASIL, 1999c, p.36-37), consideramos que há presença do pensamento pedagógico de Schön no documento e nas suas propostas.

A proposta de formação de professores do futuro busca a formação enquanto educadores críticos, ativos, reflexivos, questionadores e com saberes necessários para encontrar uma pedagogia desafiadora e que consiga “diferenciar o ensino fazendo que cada aprendiz vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p.10).

Não é novidade para ninguém que a escola está em cheque e que há um descompasso entre o ritmo da vida e o da escola. A cada dia que se passa, a escola está mais lenta e revela-se pesada e pouco receptiva à mudança e ao exercício do papel de interlocutora real. Coloca-se como agência de informações e controladora de saber e ao fazê-lo, perde espaço e poder para os meios de comunicação de massa. Enquanto "agência de informações", os meios de comunicação de massa são muito mais rápidos e potentes, e ainda existe a "nova tecnologia" que introduz modificações no cotidiano das pessoas, seja no âmbito familiar, seja na vida social e na profissional. A esses desafios a escola e o professor respondem hora com desdém,

hora com indiferença e quase sempre com o temor disfarçado em lamento e discursos de impotência e de derrota.

Que a escola queira ler a realidade e buscar nela pistas para a construção de uma nova maneira de fazer educação, onde o professor possa entender a realidade da criança convivendo e interagindo em um mundo que exige capacidade de negociação, deliberação e argumentação, para isso o professor precisa querer formar sujeitos autônomos, solidários, cidadãos conscientes, todavia para isso nós professores precisamos abrir mão do lugar de “transmissor de conteúdo”, para ser parceiro dos principais disseminadores de informações: Internet, *e-mail*, *msn*, *orkut*, *twitter*, *facebook*, mp3 (até o mp10), filmes, teatros, e a própria TV, e mais ainda se credenciar como *lócus* de formação de sujeitos transformadores capazes de acessar, usar e criticar informações, para a partir daí, produzir novos conhecimentos!

Sabemos que na atualidade o professor vem enfrentando uma crescente perda da autonomia, seguida de um processo de precarização do ensino e, por sua vez, do adoecimento dos professores.

O presente estudo trata da competência do professor nos dias atuais para atuar na Educação Infantil, o que exatamente influencia na sua práxis, e como este profissional poderia estar melhorando o que é inerente ao fato de ser professor. A competência tem tudo a ver com a profissionalização do professor.

Para iniciarmos a questão da profissionalização do professor, precisamos saber o que queremos dizer ao utilizarmos o termo “profissionalizar”. De acordo com Fidalgo e Machado (2000), a profissionalização “possui uma dimensão cognitiva, ligada a um corpo de saberes específico e apenas acessível ao grupo profissional [...] dimensões normativa e valorativa, que definem o papel social e hierárquico da profissão no conjunto da sociedade” (FIDALGO; MACHADO, 2000, p.262).

O processo de profissionalização do professor depende diretamente da vontade individual e de seu nível de envolvimento com o trabalho que irá realizar como professor. Refletindo sobre isso, buscaremos a seguir descrever alguns fatores que interferem de forma significativa na profissionalização do professor e nas opções que o professor fará no que se refere à qualidade desse processo de profissionalização.

Existem fatores que podem modificar as ações dos professores, de maneira positiva ou negativa, dependendo de que polo esteja localizado. O primeiro destes fatores seria a necessidade de reconhecimento social. O professor precisa possuir o seu espaço e de ser reconhecido socialmente.

Na sociedade, o professor, hoje, é visto ou como um falso ou um coitado, por falta de reconhecimento social. Outro fator de grande relevância na profissionalização do professor atual seria a precarização das condições de trabalho e de formação. Kruenzer e Caldas (2007, p. 10) definem condições de trabalho como “o conjunto de recursos que possibilitam uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos professores e à escola”. Ou seja, se este conjunto de recursos disponíveis à realização do trabalho educativo estiver desfasado, o resultado não será satisfatório. E aqui não falamos apenas de infraestrutura e material.

De acordo com as Diretrizes Políticas Pedagógicas para a Formação de Professores, o professor qualificado seria: Aquele que sabe buscar o conhecimento, recorrendo às diversas fontes de informação disponíveis, que domina o uso de modernas técnicas de ensino e de orientação da aprendizagem e que conhece e utiliza os diferentes recursos tecnológicos disponíveis (MINAS GERAIS, 1994c, p.18).

A formação do professor passa a ter um caráter profissional e prescritivo realizado mediante conhecimentos produzidos por especialistas, por meio da observação e da teorização da prática escolar. Portanto, se o professor, em nome de um exacerbado cuidado de não perder seu profissionalismo deixar de amar o que faz, corre o risco de perder a essência que caracteriza o seu ofício.

Os professores devem reconhecer que são “sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos do seu ofício” e que a sala de aula é um espaço de “aplicação de saberes produzido por outros, mas também um espaço de produção, de transformação, de mobilização de saberes que lhes são próprios” (TARDIFF, 2002, p.121).

É de fundamental importância que se trace um perfil de professor adequado às características e necessidades das crianças em diferentes fases de seu desenvolvimento. Ou seja, começar a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto que se encontram escondidos atrás da palavra "aluno". Ao fazer isso, fica mais fácil, também, pensar no menino e na menina, na criança de diferentes origens sociais, étnicas, regionais, na criança do campo e na criança da cidade, e, assim, por diante. Podemos pensar nas crianças em sua diversidade e em suas contínuas mudanças, as quais refletem as transformações nas condições de vida da população e nos valores que informam a socialização das novas gerações nos diversos espaços fora da escola: na família, na cidade, nos meios de comunicação, nos grupos de pares, no trabalho.

Na contemporaneidade, passa-se, portanto, a exigir um novo tipo de professor, que venha a atender às novas demandas de qualificação voltadas para a docência flexível. Com isso, os cursos de qualificação de professores, até então concebidos, perdem seu valor, uma vez que a reestruturação produtiva exige um professor de novo tipo. Este precisa ser capaz de compreender as mudanças do mundo de seu tempo, as novas dimensões pedagógicas, identificar as novas demandas por educação, compreender os processos de formação humana, as teorias e processos pedagógicos, a fim de que possa, também, produzir novos conhecimentos em educação e intervir nos processos pedagógicos com base em uma determinada concepção clara de sociedade (KUENZER, 2003).

Esta prevê uma base comum nacional de formação de professores, diretamente ligada à concepção de que a docência deve ser à base da identidade de todo o educador e requer, entre outras, as seguintes condições: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola; compromisso social e ético do profissional da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar entre professores; formação inicial articulada à formação continuada e avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Não é o caso, contudo, das políticas vigentes para a formação de professores, implementadas principalmente a partir de 1990, quando há uma investida radical, por parte do governo, na elaboração de políticas educacionais com o objetivo de pôr em prática o receituário do Banco Mundial. Espera-se, com isso, estar preenchendo os requisitos necessários para poder continuar recebendo os devidos financiamentos para garantir a recomposição do capital no país. Este processo é contraditório a partir do momento em que evidenciamos que tais políticas não buscam uma formação de qualidade para os professores, mas uma formação pautada nos limites de um preparo que visa apenas à execução de tarefas bem definidas, *a priori*, pelo próprio MEC, como por exemplo, quando apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) como forma de induzir o processo educacional e até mesmo influenciar na preparação dos livros didáticos (SOUZA, 1999, p.22).

Os embates políticos, entre os movimentos dos educadores e as instituições legisladoras oficiais, levaram a um aprofundamento na sociedade sobre as mudanças propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9394/96, na organização e funcionamento do sistema de ensino nacional.

Segundo Perrenoud (2001, p.65): “o aprendizado de um ofício complexo como o ensino, deve compreender, ao mesmo tempo, uma teoria associada à prática e uma prática decorrente de uma teoria”.

O lúdico é a prática que vai estimular a sua fantasia, auxiliar na superação dos medos, lançar desafios e promover a superação, aguçar a sensibilidade, estimular a criatividade e a comunicação. Quando brinca, a criança é participativa, toma iniciativa, interage com os colegas e amigos, cria e respeita regras. Quando brinca, ela desenvolve a capacidade de observação e julgamento, a atenção, a colaboração com o grupo, o respeito pelo companheiro, pelas suas opiniões.

Essa nova prática exige ambientes que extrapolem o espaço da sala de aula, ocupando de modo mais assíduo não, apenas, os laboratórios e os espaços sociais da escola, como também, os disponíveis na comunidade, realizando atividades colaborativas em que as experiências sejam vivenciadas individualmente e em grupo, atividades que privilegiem a dinâmica de projeto, que invistam na criança de responsabilidades reais ante o seu aprendizado e o mundo que o cerca, atividades que sejam avaliadas, mais do que por uma avaliação de conteúdos, pela autorealização que elas proporcionem.

O que se propõe é uma escola em que a criança seja participante de uma comunidade, em que ele perceba sua futura profissão como instrumento de presença no mundo. A prática pedagógica na era das relações deve considerar, finalmente, que a educação visa, em última análise, a felicidade da criança.

A educação demanda um longo processo de realização. Por conseguinte, ela não se adquire de um salto, não se aprende numa aula, não se desenvolve durante uma palestra, nem sequer se incute num sermão. Educação é também um processo que se estabelece através de múltiplos passos, técnicas, princípios e muita dedicação, onde entram, como condições principais: a motivação e a vontade. A motivação pode ser função do professor. Mas, à vontade, que pode ser salientada ou incentivada pela motivação, esta precisa ser cultivada na alma da criança. Se ele não estiver convencido do valor e da importância da educação, nada fará por desenvolvê-la em si mesmo.

Qualquer capacidade só se desenvolve, no indivíduo, através do exercício, que constitui o fundamento ou alicerce do hábito, que para muitos é uma nova natureza no indivíduo. Convém, por isso mesmo, não alimentar ilusões a respeito dos hábitos antes de conhecer bem a sua força e poder, bem como saber distinguir entre um hábito positivo e um hábito negativo. No processo educacional, quando a criança atinge o nível da autopercepção,



ele passa a se firmar e robustecer-se na distinção dos hábitos, reforçando aqueles que são bons e procurando esquecer aqueles que a consciência desaprova. É a partir daí, que a criança se inicia num patamar mais adiantado do processo: o conhecimento de si mesmo.

Paulo Freire (1996) relata alguns fundamentos para a prática docente e, assim, compartilha de alguns princípios da educação encontrada nos ensinamentos históricos:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade de educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem (FREIRE, 1996, p. 67).

Ao analisar o saber contido nas tradições de diferentes pensamentos e práticas de educação, percebe-se, destacadamente, o valor que possui o ato de se educar outrem, proporcionar o seu desenvolvimento por meio da evolução de sua consciência, ultrapassar os limites inerentes ao modelo de se aprender e de se constituir as próprias crenças sobre a vida, ser sutil quanto às intervenções que visam à correção dos erros existentes no aluno, ter a sensibilidade de avançar ou aguardar o momento oportuno para oferecer novo momento de conhecimento, abrir espaço para que o estudante participe ativamente da construção do saber, presente em ambos os lados da relação ensino e aprendizagem, ser paciente e humilde e, especialmente, desenvolver o amor neste relacionamento de educação, além de gostar verdadeiramente de ser educador.

A concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão de ser diferenciadas conforme os objetivos se direcionem a internalização ou à conscientização.

Isso significa ter uma concepção nova da relação existente entre o sujeito socialmente situado e o conhecimento. Significa entender que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim ativamente envolvido na interpretação e produção desses dados.

O conhecimento hoje fica ultrapassado em poucos anos. Vários autores dizem que um professor formado há dois anos e não frequentou nenhum curso, é considerado desatualizado na sua área de conhecimento. O professor tem que saber além do que ensina em sala de aula.

Ensinar, entretanto, não é somente transmitir, não é somente transferir conhecimentos de uma cabeça a outra, não é somente comunicar. Ensinar é fazer pensar; é ajudar a criança a criar novos hábitos de pensamento e de ação. Isso significa, ainda, que a estrutura da exposição deve conduzir ao raciocínio e não à absorção passiva de ideias e informações do professor.

A esse respeito, Freire (1996, p.52) declara que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A estimulação do desenvolvimento psicomotor é fundamental para a criança conscientizar-se em relação ao esquema corporal e perceber que seus movimentos estão integrados a suas emoções e assim são expressos.

Segundo Freire (1996, p.72), “como, na verdade, posso eu continuar falando em meu respeito à criança se o testemunho que lhe dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças?”

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo o que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos seja o que se expressa na falta de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala.

A respeito do comportamento do professor, na sua prática docente, em sua relação com o aluno, Freire (1996, p.73) destaca que: “O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca”.

Como o ensino não pode e não deve ser algo estático e unidirecional, deve-se lembrar de que a sala de aula não é apenas um lugar para transmitir conteúdos teóricos; é, também, local de aprendizado de valores e comportamentos, de aquisição de uma mentalidade científica, lógica e participativa, que poderá possibilitar ao indivíduo, bem orientado, interpretar e transformar a sociedade e a natureza em benefício do bem-estar coletivo e pessoal.

A busca da qualidade da prática pedagógica leva-nos a repensar os métodos de ensino, para que possamos encontrar soluções de melhoria no processo ensino e aprendizagem.

É necessário encontrar métodos de ensino que contribuam para a garantia de condições de aprendizagem das crianças, seja por meio de intervenções pedagógicas ou por outras medidas que atendam às necessidades individuais e coletivas.

O professor precisa construir um método de ensino que lhe permita planejar situações educativas que promovam aprendizagens e que conduzam as crianças a uma elaboração ativa, para que haja apropriação, aplicação e reestruturação dos conhecimentos disponíveis. Assim sendo, não somente o domínio do conteúdo é necessário, mas principalmente, a criatividade na construção do método de ensino, devendo ser utilizados instrumentos que inovem, favoreça e facilite o processo ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor torna-se mediador e facilitador do processo. Para que haja a aprendizagem, é necessária uma relação horizontal e circular entre os sujeitos, na qual o diálogo permeie e facilite o processo. Mas os papéis não devem ser confundidos. O professor deve assumir a sua função e exercer sua autoridade, de forma democrática e participativa, para manter as condições que permitam a ocorrência do processo ensino e aprendizagem, e, sobretudo, deve saber dosar essa relação, para que cada um ocupe o seu espaço adequadamente.

Salientamos, também, a importância da aplicação de estratégias adequadas ao ensino e aprendizagem e de recursos didáticos alternativos, inovadores e mais humanizados em sala de aula, possibilite ao professor trabalhar a pedagogia crítica, procurando, assim, ampliar a reflexão sobre a relevância da dialogicidade, bem como do espaço coletivo, na construção individual e grupal.

Na verdade, as estratégias e os recursos didático-pedagógicos, dentro de uma abordagem de ensino mais humanizada, levam-nos a uma concepção de homem e de mundo na educação de forma circular, mais crítica e mais contextualizada, sendo considerados os aspectos históricos, políticos e socioculturais, atrelados ao processo, à articulação da teoria com a prática.

Vale destacar que o processo educativo predominante era o tradicional, da transmissão e do condicionamento, no qual vigorava uma visão de homem como um ser passivo. No isolamento do trabalho docente, predominava o caráter individual. A criança era considerada como alguém vazio, sem repertório, sem experiência, à espera do conhecimento que deveria ser transmitido ou passado pelo professor, de forma pronta. Diante dessa visão bancária, segundo Freire (2001), o professor se coloca como o dono do saber, cabendo a ele o dever de direcionar a formação do indivíduo, de depositar nele a informação.

Segundo Freire (2001):

A educação libertadora, contrária à bancária, defende que o ser humano é sujeito do seu pensar, discute o próprio pensar, sua própria visão de mundo, manifesta implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus pares, tendo como base um trabalho em equipe (FREIRE, 2001, p. 70).

Todos os professores que são amantes de sua profissão, comprometidos com a produção do conhecimento, desenvolvem em suas crianças um vínculo muito estreito de amizade que é importante. Professores que se esforçam para levar suas crianças à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento e à descoberta são essenciais para uma boa aprendizagem. Professores, ou melhor, educadores que, ao respeitarem na criança o desenvolvimento que este adquiriu através de suas experiências de vida, idade e desenvolvimento mental, são insubstituíveis.

A relação estabelecida entre professores e alunos constitui o núcleo do processo pedagógico. Não é possível desagregar a realidade escolar da realidade de mundo, vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação é uma “rua de mão dupla”, pois ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender através de suas práticas.

O professor não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber (GADOTTI, 1999, p.247).

Se de um lado é importante que prevaleça afetividade, confiança, empatia e respeito entre docente e discente para que melhor se desenvolva a leitura, a escrita, a reflexão, a aprendizagem e a pesquisa autônoma; por outro, os educadores não devem consentir tais sentimentos alterar o cumprimento ético de seu dever de professor. Desse modo, ações tomadas com um determinado aluno, como permitir que, sem justificativa coerente, entregue sua tarefa em data diferente da estipulada; ou melhorar a nota deste, para que ele não fique em recuperação, apenas direcionadas pelo fator amizade ou empatia, não deveriam fazer parte das atitudes de um “Formador de Opiniões”.

O que se depreende dos depoimentos é, principalmente, que o professor seja um amigo do aluno. Dizer-se amigo do aluno é ser respeitoso, responsável, tolerante, atencioso, compreensivo, justo, sincero, e ser um exemplo de dignidade e ética.

Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...]. A afetividade não excluiu da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 1996, p.159).

Com o objetivo de se repensar e buscar alternativas viáveis à continuidade da formação de professores, muitas investigações têm sido feitas.

Sob esse prisma, emerge nas últimas décadas uma tendência, denominada genericamente de formação de professores reflexivos, fazendo um profundo exame da situação atual da docência e indicando, bem como praticando, novos caminhos, não mais separando de forma drástica a formação inicial da continuada, tendo como referencial a prática docente.

Como núcleo dessa tendência recente, surge a constituição do professor reflexivo, a partir de um novo entendimento da prática docente, onde a experiência ganha relevância enquanto parte do saber-fazer próprio da profissão.

Uma das mais recentes tendências de pesquisa em educação é a perspectiva do professor reflexivo, como se percebe através dos estudos de Schön (*apud* Nóvoa, 1992). Estes focalizam a base da formulação sobre o professor reflexivo, partindo da constatação de que há uma crise de confiança nos profissionais, em suas pesquisas sobre a formação profissional, busca entender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais carregam.

Segundo Schön (2000), a formação do artista traz um elemento diversificado. Nos ateliês, oficinas de aprendiz, a formação acontece com uma forte presença da prática. O mestre participa com seu aprendiz a partir da confecção de uma determinada obra. Desse modo, o aprendiz não só aprende, mas sim aprende fazendo, edificando sua obra. O mestre, por sua vez, observa tal processo, interfere naquilo que é feito. Caracteriza-se como a figura do prático, retomada por Schön.

Essa perspectiva já vem sendo usada por vários educadores para a execução de suas pesquisas, mormente na questão da formação de professores. Segundo Alarcão (1996, p.40), o pensamento de Schön já vem se tornando uma "coqueluche contagiante" nos meios educacionais. O centro dessa epistemologia, proposta por Schön, está na reflexão da prática.

No entendimento dessa questão, faz-se necessário observar que tal proposição pretende superar a "onisciência" da racionalidade técnica instrumental, que considera o conhecimento como algo distinto da prática, tendo com ela uma relação linear e definida.

A partir da reconstrução do saber, proposto por essa epistemologia, a prática passa a ser entendida também como fonte de conhecimento e *locus* de produção de saber. Portanto, a reflexão se mostra muito além do que simples meio de construção de um novo saber.

Segundo Gómez (1993, p.103), "a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotação, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos".

A reflexão acontece de modo relacional, entre o pensamento e a ação, agindo nas práticas a fim de reconstruí-las.

Nessa mesma linha de pensamento, Matos (1998, p.293), calcando-se fortemente em uma corrente filosófica, confirma que a reflexão implica distanciamento, uma análise à distância; é, assim, um ato consciente. Esse autor tenta demonstrar que a reflexão vai muito além da simples tradição cartesiana do "cogito", pois implica a ação deliberada do sujeito, é "inerente à natureza do ser humano". Para ele, a reflexão é uma possibilidade de "diálogo, travado entre o ser humano e o seu mundo".

A reflexão sobre a prática mostra, então, dois aspectos complementares: por um lado, indica a carência de interferência na prática, da sua modificação por um processo próprio, inerente à pessoa. De outro modo, refletir a prática é praticar a reflexividade, ou seja, agilizar a vivência através de um processo recriador, fixando como perspectiva a possibilidade inerente de construção de um novo saber.

Segundo Perrenoud (1992, p.57), "se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor". Desse modo, a reflexividade é entendida como característica do fazer profissional. Aproxima-se mesmo da identidade profissional. Daí vem o seu caráter dinamizador, que é somente possível com uma compreensão não linear e não unívoca do tempo.

O estudo da reflexividade na prática do professor não nos exclui da constatação da dificuldade de sua efetivação. Como alertado por Schön (2000), no seu fazer diário, o professor utiliza o seu conhecimento na prática, aquilo que ele já tem acumulado de práticas anteriores, de forma, por vezes, desarticulada e que ele utiliza nas situações mais corriqueiras e mesmo nas situações excepcionais de sua prática.

Esse pensamento tem como base Dewey que distingue a prática reflexiva da rotina. Para esse autor, a rotina é alicerçada no impulso, na tradição e na autoridade. É o inverso da prática reflexiva, pois inexistente questionamento daquilo que é vivenciado, e sim, nenhuma crítica da realidade e das ordens emanadas pelas autoridades.

Segundo Demo (1995, p.217), hoje a competência da criança moderna se faz em uma didática de ensinar a aprender e na capacidade de motivar a criança, sendo este o grande desafio. O processo de memorizar, copiar, decorar, fazer prova, colar, não deveria ser a maneira atual de a criança reforçar o seu aprendizado. A criança deveria sim concentrar-se no processo de aprender, buscando a construção da sua própria pesquisa e da evolução do seu conhecimento. Somente através da pesquisa o professor pode ensinar de fato, pois o ensinar a copiar não é ciência e muito menos educação. A produção do conhecimento se dá através do questionamento teórico e prático.

As recompensas intrínsecas consistem inteiramente nas avaliações subjetivas feitas com relação ao engajamento no trabalho e somente são visíveis à própria pessoa. Alguns exemplos desse tipo de recompensa são: a chance de se relacionar com as crianças, a aprendizagem das crianças e o crescimento pessoal e profissional através do ensino.

As recompensas extrínsecas são normalmente associadas com os benefícios percebidos como: salário, *status* e poder. Essas recompensas são ditadas pela organização e existem independentemente do indivíduo que ocupe a função.

As recompensas suplementares têm uma dimensão objetiva e subjetiva. Elas estão disponíveis para todos, mas podem apenas ser percebidas como recompensa por alguns indivíduos. Essas recompensas estão associadas à segurança, férias prolongadas e estabilidade nos rendimentos.

Na visão de Perrenoud (2000, p.155): Uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve no mínimo, ser conservada por seu exercício regular. Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante.

Prática pedagógica, prática social específica, de caráter histórico e cultural.

Ela vai além da prática dos professores, nas atividades didáticas em sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade.

Soma-se a isso o fato de ter vivenciado, enquanto gestor, as inquietações do corpo dos professores uma prática pedagógica baseada nas competências, considerando que todo processo de mudanças implica a ruptura com valores e comportamentos.

No caso brasileiro, as mudanças processadas no sistema educacional foram influenciadas pelo encontro de Jomtien, realizado na Tailândia em 1990, onde foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nessa direção, Gentile e Bencini (2000, p.01), afirmam que “ficou claro que reformar a educação era uma prioridade mundial e as competências seriam o único caminho para oferecer de fato, uma educação para todos”. Para o autor, tudo havia mudado: a sociedade, o mercado de trabalho, as relações humanas; somente a educação continuava a mesma.

Com isso, na década de 1990, as competências são adotadas como conceito central da prática educativa da educação profissional de nível técnico, no Brasil, cujo foco não é mais a transmissão de conhecimentos, mas o desenvolvimento de competências. O conceito de competências ressurge, assim, e a sua relevância no contexto da formação escolar é resultante do trabalho de autores como o sociólogo suíço Philippe Perrenoud, a mais conhecida referência conceitual no que concerne à competência.

Para esse autor, outro pressuposto fundamental desse modelo das competências não é apenas a exigência da adoção de nova organização curricular, mas, sobretudo, de procedimentos metodológicos nos quais o aluno seja colocado como sujeito do processo de aprendizagem; as práticas pedagógicas dos cursos técnicos têm cada vez mais a atribuição de construir competências voltadas para pedagogias que focalizem metodologias dinâmicas e direcionadas à valorização das experiências pessoais dos alunos, possibilitando ao docente a utilização de diferentes estratégias pedagógicas apropriadas às situações e estilos diversos de aprendizagem. Apesar de os problemas detectados não serem apenas de caráter metodológico, as reformas deram ênfase a esse aspecto.

Para Gauthier (1998), durante muito tempo se pensou, e muitos ainda continuam pensando, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de crianças, reduzindo o saber necessário para ensinar unicamente o conteúdo da disciplina.

Contudo, quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Pensar



sob essa ótica, é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, e, sobretudo, negar-se a refletir, de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários.

Segundo Ramos (2005), que mais causou instabilidade nas instituições foi à tese de que desenvolver competências se contrapõe a ensinar conteúdos, além de provocar a desintegração do currículo.

As reformas realizadas em alguns países europeus – França, Inglaterra e Espanha – e latino-americanos – México, Chile, Argentina e Brasil – têm-se justificado pela necessidade de adequar a educação às demandas do mundo contemporâneo, tomando-se como base pressupostos e teorias psicológicas. Tem-se, assim, verificado uma forte adesão a uma concepção construtivista de aprendizagem, para a qual são de grande importância às ideias de memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa.

A pedagogia das competências emerge na educação como um “novo” paradigma de ensino, no qual se alteram os papéis do professor e da criança, de modo que ao professor é atribuída não a mera transmissão de conhecimentos, mas a adoção de situações de aprendizagem baseadas em projetos integradores, realização de pesquisa, estudos de caso, visitas técnica e práticas profissionais, estratégias que despertem no aluno o desenvolvimento de uma postura ativa nesse novo contexto de continuar aprendendo. É preciso ficar atento ao “novo”, denominado por Ramos (2005) “transformismo conceitual ou teórico”, que representa a pedagogia das competências. Ou seja, a crítica ao ensino “tradicional” de emancipação dos sujeitos não é oriunda desta, entretanto essa pedagogia se apropriou das ideias e conceitos de teorias progressistas para fazer essa defesa, na perspectiva de adaptação desses sujeitos à sociabilidade contemporânea do capitalismo.

Reportando a Ramos (2005), não se pode perder de vista o risco demonstrado pelo ensino baseado nas competências, ao fazer recortes nos conteúdos que devem ser ensinados, restringindo-os a sua utilização instrumental, atrelando-a a tarefas e desempenhos observáveis. Tal fato empobrece a sua formação, tornando-a mínima, talvez isso justifique a resistência dos professores em programar práticas orientadas nas competências. Por outro lado, a ampliação das finalidades e espaços pedagógicos escolares, em função da ampliação das competências a serem desenvolvidas e avaliadas, corre o risco de dissolver a especificidade da função da escola.

A autora defende como princípio que o ensino e a aprendizagem devam conduzir a criança a compreender o processo sócio histórico da construção do conhecimento científico,

possibilitando-o fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecer relações entre fatos, ideias e ideologias, realizar atos e ações – voluntárias ou compulsórias – de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações sociais.

Do ponto de vista pedagógico é preciso ficar atento quando se mencionam as competências, pois, apesar de indicarem um movimento de maior flexibilidade, na formação e na ruptura a modelos fechados de saberes e disciplinas, elas são apropriadas pelas propostas oficiais, correndo o risco de constituir um modismo e de manter-se no discurso, quando as condições concretas do contexto educacional não forem alteradas.

Com isso, queremos afirmar que, apesar da imposição normativa do “desenvolvimento de competências” no sistema educacional brasileiro, algumas questões subjazem esses princípios. Por exemplo: a epistemologia que orienta esta proposta e a concepção de conhecimento que temos; o que mudou com a reforma, principalmente nas metodologias de ensino e nos procedimentos avaliativos, a partir da introdução das competências e como os professores e crianças representam suas atitudes diante da pedagogia das competências.

Em síntese, a pedagogia das competências aponta para uma mudança na postura metodológica do trabalho do professor, no sentido de adoção de novos métodos de ensino focados na construção de competências, nos quais os conteúdos devem constituir-se num meio para a construção destas em contextos interdisciplinares de ensino e de avaliação. Será que restringir as reformas da educação a mudanças dos procedimentos metodológicos vai resolver o problema? Como lidar pedagogicamente com essa questão?

Conforme Perrenoud (1997), competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações ou de problemas. Para o autor, a abordagem por competências é uma maneira de levar a sério um problema antigo, o de transferir conhecimentos. No sentido de impulsionar o debate, questiona o papel da escola diante das competências: Desenvolver competências é assunto da escola? A escola deve limitar-se à transmissão de conhecimentos? Na sua concepção, em geral a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências do que em colocá-las em sinergia nas situações complexas. Assim, a abordagem do desenvolvimento de competências na escola passa, necessariamente, pela reflexão dos rumos que a educação está tomando, em que contexto se desenha esse desafio de mudança e, sobretudo, nas ações dos envolvidos nessas práticas.

No entendimento do autor (1997), a noção operacional de competências se refere a situações que requerem a tomada de decisões e a resolução de problemas. Isso significa que

deter conhecimentos ou capacidades sobre algo não implica possuir competências. Ou seja, podem-se conhecer regras da matemática, mas não saber aplicá-las no momento certo.

Na lógica do seu pensamento, uma competência permite ao indivíduo a mobilização de conhecimentos para enfrentar uma determinada situação, isto é, trata-se de uma capacidade de encontrar vários recursos, no momento e na forma adequados. O sentido de competência implica, portanto, uma mobilização dos conhecimentos e dos esquemas para desenvolvimento de respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos.

De acordo com Machado (2000, p.5), as competências constituem padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas desde os esquemas mais simples de ação até às formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações problemas, de pensar e elaborar propostas de intervenção na realidade.

Segundo o autor, é interessante analisar o parentesco semântico que existe entre as ideias de competência e competitividade. A origem comum é o verbo competir (com + *petere*), que no latim significa buscar junto com, esforçar-se junto com ou pedir junto com. Apenas no latim tardio passou a prevalecer o significado de disputar junto com.

No contexto educacional, a noção de competência é muito mais fecunda e abrangente, mantendo o caráter de mediação com a ideia de disciplina.

Conforme Resende (2000) existe várias acepções para a palavra competência, mas tradicional e frequentemente o termo tem sido usado com os seguintes significados:

- Atributo para realizar uma incumbência: “este assunto é de sua competência”.
- Prova de idoneidade: “a pessoa indicada tem competência para responder pelo grupo”.
- Atributo de poder de decisão: “somente a diretoria tem a competência para resolver essa questão”.
- Condição de suficiência: “ele é competente bastante para cuidar do assunto”. Para o autor, o conceito de competência se aplica a uma característica ou a um conjunto de característica ou requisitos, conhecimentos, habilidades ou aptidão, atribuídos a um indivíduo ou conjunto de indivíduos, sendo indicada ainda como uma condição capaz de produzir resultados e de solucionar problemas.

Define as competências como características individuais, conhecimentos, habilidades, objetivos e valores capazes de predizer/causar efetiva ou superior desempenho no trabalho ou em outra situação de vida de uma pessoa ou grupos de pessoas.

Novaes (2001) ressalta três perspectivas para a definição de competências: como um conjunto de tarefas independentes; como um conjunto de atributos indispensáveis para o desempenho efetivo de profissionais considerados excelentes e como um conjunto estruturado holístico em que se combina a perspectiva de atributos do indivíduo com o contexto no qual está inserido.

Se entendermos competências como síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, elas são históricas e, portanto, extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas das práticas sociais. A sua mensuração nos tempos e espaços escolares exige reduções que certamente esvaziarão o processo de ensino do seu significado.

Léa Depresbiteris (2001) define competência como a capacidade de uma pessoa desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando, implementando e avaliando. Ou, ainda, como a capacidade para usar habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas ou em combinações de tarefas ocupacionais.

A competência é um fator fundamental para o desenvolvimento das habilidades do professor, porque através da competência o professor respeita a fundamentação de sua formação inicial.

Segundo Ramos (2005), a noção de competências extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares. Nesse contexto, ela pode ser analisada na perspectiva das pedagogias psicológicas, desde sua identidade original com o condutivismo até a aproximação mais recente com o construtivismo. De acordo com a autora (2005, p.89), “condutivismo – advém da estrutura comportamentalista de Skinner e é apropriada pedagogicamente por Bloom”. O uso de competência deve-se à necessidade de se expressarem claramente os objetivos de ensino em termos de condutas e práticas observáveis (RAMOS, 2005, p.90). Construtivismo – uma tendência da psicologia cognitiva influenciada principalmente pelos trabalhos de Piaget.

Para os cognitivistas, o conhecimento é produzido internamente como uma construção mental e individual do sujeito em uma relação que envolve o conhecimento existente com o conhecimento novo. Nessa concepção, o pressuposto principal é do sujeito como construtor

do conhecimento. Em síntese, o construtivismo trata-se de um enfoque teórico que aborda o conhecimento como uma construção humana de significados na interpretação do mundo.

Segundo Ramos (2005, p.224), Bloom, por sua vez, declarava em seu artigo *Aprendizagem para o Domínio* que 90 a 95% dos alunos têm possibilidade de aprender tudo o que lhes for ensinado, desde que se lhes ofereçam condições para isso. Verifica-se, assim, o surgimento do ensino baseado em competência, que concretizou a aprendizagem para o domínio de Bloom, orientada pelos três objetivos comportamentais: pensar, agir e sentir, englobados em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora.

Conforme essa autora, as competências são as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios dos indivíduos – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados. Nessa perspectiva, a definição de competência apresentada no âmbito da educação profissional pode ser interpretada da seguinte forma: a expressão “a capacidade de” tem um sentido de motivação intencional e consciente, pois o exercício profissional assim o exige, além de ser coerente com o estágio de desenvolvimento do indivíduo: “mobilizar, articular e colocar em ação” são verbos que expressam ações e operações que podem ser consideradas implícitas e, portanto, do pensamento. “Os substantivos que se seguem, quais sejam, valores, conhecimentos e habilidades”, esses, sim, adquirem novas nuances.

Uma das propositoras das Diretrizes Curriculares Nacionais da reforma, competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Para constatá-la há que se considerarem também os conhecimentos e valores que estão na pessoa e nem sempre podem ser observados.

Berger (2000) entende por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, socioafetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teórico ou experiencial geram habilidades, ou seja, um saber fazer.

Segundo esse autor, as competências são: modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecerem. Ou ainda, operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a essa rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada.

Para o autor, competências situam-se no campo cognitivo e são os conhecimentos necessários para a realização de uma atividade. O autor afirma que o referencial de

competências deve ser instrumento permanente de trabalho da escola e do professor, sendo entendido como uma linguagem comum e central do processo educativo, e não como uma lista abstrata que precisa estar presente no “plano de curso”.

Conforme Araújo (2004, p.30), a competência tem a sua inspiração filosófica assentada no racionalismo, no individualismo e no pragmatismo. Do racionalismo, traz a marca da determinação de “objetivos formativos comprometidos com a eficiência dos sistemas educacionais, para o atendimento das demandas dos setores produtivos”. Do individualismo, o que se ressalta é o deslocamento do ensino centrado sobre os saberes para um ensino no qual a criança é construtora do conhecimento, significando a individualização na formação e a mudança no papel do professor. Por fim, o pragmatismo pode ser percebido por intermédio do utilitarismo, da procura de produzir aprendizagens aplicáveis e da adaptação do indivíduo ao contexto social.

Convém destacar que têm sido várias as noções de competências, de acordo com o ponto de vista teórico de cada autor, englobando, ora conceitos amplos, relacionados ao desempenho dos papéis sociais, emancipação individual e coletiva, ora restringindo-se ao desempenho de uma função profissional. Entretanto percebe-se uma tendência na conceituação da competência profissional como a capacidade do indivíduo em resolver determinadas situações do mundo real do trabalho dentro dos padrões de qualidade e eficiência desejados. Nesse sentido, a competência é tida como inseparável da ação que condiciona o uso dos conhecimentos à capacidade de resolução de problemas.

No ponto de vista de aplicação pedagógica do conceito, o seu caráter polissêmico e impreciso gera várias interpretações diferenciadas e provoca instabilidade curricular. A falta de clareza para nortear a prática pedagógica dos professores vem provocando confusos comportamentos em sala de aula. Além disso, o conceito configura-se como reducionista ao tecnicismo e ao comportamentalismo, pois a ênfase não é mais no conhecimento, mas na sua utilização pelo sujeito em determinadas situações. Portanto, o conhecimento é atrelado ao seu uso prático, a sua aplicabilidade. Essa é a lógica das competências do modelo educacional vigente.

A noção de competência se relaciona à possibilidade de alguém adquirir saberes e conhecimentos para uma nova aprendizagem e transformação. Baseando-se nessa compreensão defendida por Perrenoud (1997), Paulo Freire, no Brasil, desde os anos 1960 já se falava em “saber” (o conhecimento) e “saber fazer” (as habilidades), hoje rebatizados como

“competências e habilidades”, terminologia largamente empregada nos contextos pedagógicos contemporâneos.

Não obstante, termos como problematização, utilizado na pedagogia de Paulo Freire, são retomados por Perrenoud, porém em perspectivas diferentes. Na lógica de Paulo Freire, as situações-problema, os desafios lançados ao grupo e o espaço de decodificação dessas situações, com a ajuda do coordenador, não têm a pretensão de transformar o processo educacional num processo de domesticação. A educação problematizadora se faz, assim, num esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham.

Conforme Perrenoud (1997), as situações-problema são situações complexas nas quais os alunos possam mobilizar esquemas para realizar o que se almejam. O autor parte do pressuposto de que o modelo das competências não comporta mais a transmissão de conhecimentos, mas a apresentação de problemas aos alunos.

Outra diferença entre as ideias desses pensadores se refere à transmissão de conhecimentos. Paulo Freire ressalta que a escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também se preocupar com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem, trabalhando e reconhecendo as diferenças. Segundo Perrenoud (1997, p.25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Perrenoud (1997), por sua vez, prioriza o desenvolvimento de competências, através de situações-problema, nas quais o conteúdo é tido como um recurso e, apenas, um dos elementos a serem levados em conta. Reportando a Ramos (2005, p.221), “parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações”.

Os conhecimentos passam a ser definidos em termos da identificação com a ação que deve ser realizada pela criança. Alguns críticos de Perrenoud afirmam que, no ensino baseado nas competências, não há lugar para os saberes.

O saber mobiliza que está na raiz de toda competência não é uma representação, ou seja, um conhecimento estrito, e sim uma aquisição de informações, conhecimentos, habilidades e aptidões incorporadas no indivíduo. Porém, enquanto Piaget chama de esquema: uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, a competência orchestra um conjunto de esquemas.

Segundo Ramos (2005), não se pode perder de vista que o homem não é somente um ser cognitivo (capaz de desenvolver os esquemas mentais), mas também epistêmico cuja

natureza compreende a capacidade e a necessidade de conhecer. Desta forma, os saberes continuam sendo os conteúdos da prática pedagógica a serem ensinados/aprendidos através de um processo que, necessariamente, implica a mobilização de capacidades cognitivas, mas não se restringe a elas, uma vez que essa mobilização depende dos saberes.

Embora a aquisição de uma competência pressuponha a existência de recursos mobilizáveis, nenhum desses é exclusivo de uma competência, à medida que pode ser mobilizado por outras competências em outros contextos. Nesse sentido, um indivíduo ostenta várias competências, umas sobressaindo a outras.

De acordo com Ramos (op. cit., p.118), há uma exigência de se aceitar que o desenvolvimento de competências é uma consequência e não o conteúdo em si desse processo, e que os efeitos pretendidos com a prática pedagógica podem se constituir no máximo como horizontes, cujos limites se alargam permanentemente na proporção das próprias aprendizagens.

Sob a ótica das competências, as instituições de ensino devem organizar os seus currículos, incluir novos conteúdos, novas formas de organização do trabalho, incorporação dos conhecimentos tácitos que são adquiridos na prática, metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades como resolver problemas novos, comunicar ideias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual.

Segundo Ramalho (2004):

No atual contexto, é compreensível que muitas expectativas se tenham depositado no sistema educacional, fortemente marcado como definidor de indicadores do desenvolvimento social, cultural e econômico dos diferentes países. Na maior parte dos países, o novo século vem acompanhado por reformas e educacionais orientadas para adequar a educação às exigências dos novos tempos e contextos, tais como a globalização das economias, as atuais políticas públicas e especialmente os impactos das novas tecnologias e formas de comunicação. Nessa situação, o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande importância, assim como a formação do professor torna-se um campo de sérios desafios (RAMALHO, 2004, p.18).

Analisando essas críticas feitas à pedagogia “tradicional”, não se pode perder de vista que a competência não é um princípio, a escola pode trabalhar com competências, porém na perspectiva de que devemos formar nossos alunos como pessoas competentes para compreender o conhecimento produzido até então, mobilizar, do ponto de vista cognitivo e intelectual, para que os alunos se apropriem desses conhecimentos e se tornem pessoas capazes de utilizar esses conteúdos.



A teoria e a prática têm que ser caminhadas juntas, onde o professor na contemporaneidade deverá saber administrar as teorias antigas com as novas teorias.

Reportando a Ramos (2005), os saberes continuam sendo os conteúdos da prática pedagógica a serem ensinados/aprendidos através de um processo que, necessariamente, implica a mobilização de capacidades cognitivas, mas não se restringe a elas, uma vez que essa mobilização depende dos saberes.

Segundo a autora, não se pode perder de vista que o homem não é somente um ser cognitivo (capaz de desenvolver os esquemas mentais), mas também epistêmico, cuja natureza compreende a capacidade e a necessidade de conhecer.

Conforme Namo de Mello (2003), a competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas “o saber fazer” que deve ser considerado. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado. Se quisermos desenvolver competências em nossas crianças, teremos de ir além do ensino direcionado para a memorização de conceitos abstratos e fora do contexto. É preciso que eles aprendam para que sirva o conhecimento, quando e como aplicá-lo. Isso é competência.

A ideologia da competência lhe ensina no cotidiano, na organização escolar, na organização empresarial, que só a competência no trabalho assegura felicidade e realização.

Rios (2001), quando aborda esse tema no debate sobre a noção de competências, assinala que o risco é não reconhecer outras demandas que estão postas na sociedade, ou seja, é confundir a demanda imediata, mercadológica, com a demanda social, que expressa às necessidades concretas dos membros de uma comunidade.

As relações humanas são peças fundamentais para a formação do comportamento e a caracterização de uma competência profissional de um indivíduo. Dessa forma, a análise dos relacionamentos entre professor-aluno envolve interesses e intenções, sendo esta interação o auge das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e que associa valores a todos os envolvidos nesse processo.

Portanto, o ensino baseado nas competências pressupõe a transferência de recursos entre professores e crianças, no sentido de desafiar o sujeito a mobilizar recursos para tomar decisões e resolver situações-problema. Uma das críticas ao ensino “tradicional, conteudista” é que os educandos acumulam saberes, são aprovados em exames, mas não conseguem mobilizar os conhecimentos que aprenderam na escola em situações reais, seja no trabalho, seja na família ou no contexto em que vivem.

## 2. PROBLEMÁTICA

A ludicidade é um direito da criança reconhecida em várias legislações normativas, tais como: convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Constituição Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA).

Embora várias pesquisas apontem o lúdico como suporte para a aprendizagem, o que se percebe nas práticas escolares é a sua não utilização como recurso didático por muitos professores.

Dificuldades de aprendizagem podem ser tratadas com uma variedade de métodos, mas geralmente são consideradas como desordens vitalícias. Alguns ajustes, equipamentos e auxiliares podiam ser projetados para acomodar ou ajudar a compensar a deficiência, enquanto outros (Educação Especial) destinar-se-iam para fazer melhorias nas áreas fracas. O psicopedagogo Reuven Feuerstein, autor da Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, afirma que a inteligência pode ser "expandida". Segundo ele, qualquer pessoa, independente de sua idade e mesmo que seja considerada inapta, pode desenvolver sua inteligência e adquirir a capacidade de aprender.

A Educação Infantil no Brasil, por volta da década de 1970, com o aumento do número de fábricas, iniciaram-se os movimentos de mulheres e os de luta por creche, resultando na necessidade de criar um lugar para os filhos da massa operária, surgindo então as creches, com um foco totalmente assistencialista, visando apenas o “cuidar”. Segundo Faria (2000, p.25) se os anos 1970 se voltaram para a mulher, nos anos 1980, essa mulher voltou-se para as crianças. Foram, em geral, as feministas intelectualizadas de classe média, e que eram contra a ditadura, que passaram a pesquisar sobre a infância e assessorar os governos progressistas que, atendendo às reivindicações populares, prometeram creches nas suas campanhas eleitorais.

Só em 1988 a Educação Infantil começou a ser reconhecida, quando pela primeira vez, foi colocada como parte integrante da Constituição. Depois em 1990, com o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA, Lei federal 8069/90), entre os direitos estava o de atendimento em creches e pré-escolas para as crianças até os seis anos de idade. Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referência a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira

vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de zero a seis anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola.

Percebe-se que embora as brincadeiras façam parte do cotidiano infantil, elas não fazem parte obrigatoriamente do cotidiano escolar. A escola destaca-se como espaço formal onde se deve aprender a ler e a escrever. Os jogos não fazem parte deste ambiente, com exceção de algumas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

É justamente esse paradigma que quero verificar com os professores entrevistados, procurando averiguar se o lúdico aparece como estratégia de superação das dificuldades de aprendizagem.

Nesta perspectiva, o que pensam os docentes sobre a importância do lúdico e que competências seriam necessárias ao professor para implementação do lúdico na Educação Infantil?

O que Nóvoa (2001) propõe é um engajamento lúcido na renovação da escola, concebida não como instituição pública, mas como espaço público aberto a uma ampla variedade de relações com as comunidades. Esse engajamento leva o autor a insistir nos principais dilemas com os quais os docentes se defrontarão a partir de agora; dilema da comunidade com a qual eles devem aprender a estabelecer novas relações, o que solicita uma reflexão quanto ao engajamento social da profissão docente; dilema da autonomia, em que eles devem aprender a compor e a organizar suas próprias formas de trabalho docente e, mais amplamente, escolares; enfim, dilema do saber, em que o seu conhecimento profissional não reside mais unicamente em técnicas de ensino ou em conteúdos disciplinares, mas também numa reflexão prática e deliberativa.

Segundo Alicia Fernández (2001), para que ocorra a aprendizagem, é preciso que quem aprenda possa conectar-se mais com seu sujeito ensinante do que com seu sujeito aprendente, e quem ensina possa conectar-se mais com seu sujeito aprendente do que com seu sujeito ensinante. Isto é, é preciso permitir que o aluno, o filho, o pai, enfim, aquele que está aprendendo, possa mostrar o que já sabe: a ideia, ou as opiniões, ou as hipóteses que tem a respeito do que lhe é ensinado. Por outro lado, aquele que está ensinando precisa poder reconhecer que o outro, ao mostrar-lhe o que sabe (o aluno, o filho, o pai...), o ensina. Ensina ao "ensinante" (função) o que ele, "aprendente" (aluno, filho, pai...) conhece sobre o assunto, o caminho que o levou a tais opiniões, a tais hipóteses, mostrando o pensamento que pensou. E se, a partir daí, o "ensinante" regular sua ação, estarão ambos aprendendo e ensinando. Será a partir da interpretação dos "ensinantes" sobre as ações dos "aprendentes", que estes (alunos,

filhos...) poderão ir-se constituindo como sujeitos autores (ver adiante). Essa construção do sujeito autor, entretanto, não começa só a partir da idade escolar, mas desde o início da vida do bebê.

Dessa forma, “viver o lúdico na sala de aula significa abrir espaço para o prazer, considerando a educação com a vida presente, sendo esta a melhor forma para se preparar para o futuro” (WARSCHAUER, 1993, p.32).

Como disse a autora Walda de Andrade Antunes no livro *Lendo e Formando Leitores*: “Brincar” para muitos professores é uma proposta aceita, especialmente para as horas de recreação, possíveis em todos os momentos, mas “fora” da rotina da sala de aula. No entanto, o lúdico e a brincadeira, fazem parte da proposta da formação de leitores por reconhecermos ser o brinquedo, base das vivências preferidas da criança.

O ato de brincar, as dramatizações, as rodas cantadas, as peladas, os brinquedos industrializados ou artesanais, são todos imprescindíveis na vivência infantil, além de divertidos e cativantes é o correspondente mental do exercício físico.

Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes, para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque cada avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VYGOTSKY, 2008, p.105).

A ausência do brinquedo não as impede de brincar, pois elas usam a imaginação, mas sabemos que o brinquedo é um suporte material que facilita o ato de brincar.

A temática em estudo já que auxilia a entender o lúdico como ferramenta de ajuda na compreensão e na aprendizagem do objetivo do conhecimento.

Oliveira diz (2009, p.200), que são muito comuns psicopedagogos e educadores acreditarem que as técnicas lúdicas favoreçam esse foco de atuação. Eles não estão enganados, pois o trabalho em grupo, além de ter sua riqueza na natureza das relações grupais, caracteriza-se por ser um contexto propício para a utilização dessas atividades.

O professor pode adquirir um relacionamento com seu aluno, passando a ser um amigo em todos os momentos. Não adianta o professor somente querer ensinar e esquecer-se de o que é aprender. É preciso procurar saber se algo está errado com a criança, pelo simples fato de ela nas atividades e na execução de um exercício prático não conseguir ter a capacidade para realizá-la.

Por tudo isto deve concordar-se com Freire, (2009) quando diz que: A criança compreende aquilo que vive e que concretiza na sua ação. Quando num contexto de jogo o professor oferece materiais variados que podem inclusive ser confeccionados junto com as crianças, está permitindo que elas possam vivenciar e tomar consciência da realidade, transformando o real em função de suas necessidades.

Através de lúdico ocorre um progresso da assimilação a tudo que lhe é passado por todos estes motivos que os jogos fazem parte do universo infantil, são objetos sociais que trazem dentro de si uma infinidade de conteúdo que integram as disciplinas escolares. Aprender brincando é crescer atuando no desempenho, o jogo é praticamente a vida de uma criança. Durante o desenvolvimento da criança, os momentos promovem a resolução dos problemas, aumentam o poder de concentração e estimulam a criatividade. Esse processo chama-se aprendizagem experiencial.

Para Vygotsky (2008), as crianças pequenas experimentam desejos impossíveis de ser realizados imediatamente e, para resolver essa tensão, a criança envolve-se num mundo imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. Vygotsky (2008) aponta a brincadeira com três características: a imaginação, a imitação e a regra, que segundo o autor, estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam tradicionais, de faz-de-conta, de regras, e podem aparecer, também, no desenho como atividade lúdica.

O lúdico é um mecanismo estratégico de desenvolvimento da aprendizagem, pois propicia o envolvimento do sujeito aprendente e possibilita a apropriação significativa do conhecimento.

Por fim, observa-se que, embora o lúdico seja entendido de forma consensual como suporte e estímulo para o aprendizado, a aplicação deste entendimento é relativa em alguns casos, o lúdico, típico do universo infantil, é totalmente desconsiderado.

As atividades lúdicas e o jogo intervêm no processo de aprendizagem da criança em sala de aula. Os jogos são agradáveis, motivadores e enriquecedores, possibilitam o aprendizado de várias habilidades e também auxiliam no desenvolvimento mental, na cognição e no raciocínio infantil. A ludicidade precisa ser trabalhada por todos os professores, independente da disciplina que atuam, dentro e fora da sala de aula. O foco que devemos ter é o benefício da criança, conhecer realmente, saber suas dificuldades e vontades; pois é através do lúdico que conseguiremos reconhecer os problemas de cada criança, apresentando a elas um mundo real, misterioso e curioso para se aprender e transformar. Vale salientar que a ludicidade, não deixa os aspectos teóricos e os conhecimentos de lado. Apenas ela dinamiza

com atividades práticas problematizando e contextualizando os conteúdos de forma que se ensina o que for preciso, usando jogos e brincadeiras, que podem estimular o desenvolvimento do raciocínio, além de estimulá-las com desafios que as incitassem a serem mais ágeis, espertas, atenciosas, criativas e dinâmicas, condutoras de seus próprios conhecimentos onde desenvolveria diversos domínios, além do motor, o pensar, o compreender, o movimentar, o falar, dentre outros.

A ludicidade, apesar de diversão e prazer, é uma possibilidade de aprendizado, com inúmeras potencialidades que quando bem planejada e aplicada pode ajudar para se desenvolver habilidades e competências favorecendo o crescimento intelectual da criança.

## **2.1 Objetivo geral:**

Analisar o que pensam os professores sobre a importância que o lúdico desempenha na Educação Infantil e as competências que são necessárias ao professor para melhorar a forma como é utilizado no dia a dia da escola.

## **2.2 Objetivos específicos:**

Identificar o que pensam os professores sobre a importância que o lúdico desempenha na Educação Infantil e como os professores estão desenvolvendo a ludicidade na Educação Infantil;

Verificar se há uma relação de interdisciplinaridade ou algum tipo de integração do lúdico em todas as áreas da Educação Infantil

Examinar a contribuição do lúdico para o rendimento da criança na aprendizagem.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia de uma pesquisa deve definir os procedimentos, a forma que o sujeito vai abordar o objeto a ser estudado, o horizonte que se pretende alcançar. Como assinala Minayo (2000, p.22), "a metodologia inclui concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador". Pretendemos com esta reflexão apresentar a nossa preocupação metodológica com o encaminhamento desta pesquisa, pois um trabalho acadêmico requer criação e recriação, análise e reanálise, avanços e retrocessos, numa lógica coerente e responsável de investigação. Como diz Prestes (2004, p.02) “[...] um processo de construção, de qualquer coisa, exige sacrifícios e dedicações dos seus criadores [...] desafiando aos autores a decifram o enigma do conhecimento, da criação, do enigma, da ocultação”. Desafia aos criadores encontrar estratégias que possibilitem abordar o objeto de investigação.

A trajetória desta pesquisa incluiu procurar dados que possibilitem identificar algumas práticas educativas do lúdico na Educação Infantil, oferecidos nas suas várias faces, com o objetivo de conhecer os procedimentos trabalhados no fazer educativo dos sujeitos envolvidos.

Segundo Barros (2007) é necessário que se defina *a priori* o procedimento da investigação. Todo instrumental tem a natureza de estratégia ou tática para a ação e a habilidade em pesquisar, ou seja, definir qual a melhor maneira, propiciando o desenvolvimento da investigação científica. Dá-se, assim, uma articulação entre os instrumentos e as técnicas durante todo o processo de estudo (BARROS, 2007, p.70).

#### 3.1 A pesquisa do ponto de vista de sua finalidade

A pesquisa, nas palavras de Cruz Ribeiro (2003, p.11), é uma forma de buscar e de compreender como se processam os fenômenos observáveis, descrevendo o seu funcionamento. É por meio da pesquisa que se tenta conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem no universo percebido pelo homem, com o propósito de descobrir resposta a questões propostas; por outro lado, a pesquisa não é a acumulação de dados, mas sua compreensão.

No caso da educação, a relação entre a pesquisa e o conhecimento prático se dá em meio ao acesso às unidades escolares, onde é acolhido o apoio na concretização do seu

trabalho de pesquisa, que de certo, poderá atender a uma determinada demanda organizacional.

### 3.2 Tipo de pesquisa

O estudo foi de natureza qualitativa do tipo exploratório e descritivo porque visa uma aproximação direta com o sujeito e a sua problemática, favorecendo a criação de hipóteses. Dessa forma, a pesquisa compreendeu as seguintes etapas: Leitura de diversos livros relacionados à educação infantil, pesquisa de artigos em *sites* científicos, escolha da problemática, escolha da clientela a ser investigada, observação das escolas, entrevista com professores e análise de dados.

Segundo Minayo (2004), a abordagem qualitativa realiza na aproximação fundamental e de intimidade entre o objeto, onde ambos são da mesma natureza, ou seja, envolve com empatia aos motivos, as intenções dos atores a partir das quais as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Para Azevedo e Nohara (2004, p.51), “a pesquisa exploratória objetiva proporciona mais compreensão do fenômeno que está sendo investigado, permitindo, assim, que o pesquisador delimite de forma mais precisa o problema”.

Acreditamos ter encontrado com esse procedimento, um meio através do qual os sujeitos pudessem expressar suas ideias e sentimentos com mais espontaneidade e maior clareza sobre o tema em discussão. A escolha da abordagem qualitativa foi privilegiada porque permite entender a história de vida dos participantes, questão relevante neste trabalho, podendo o pesquisador interagir apreendendo a realidade social dos sujeitos envolvidos. Acreditamos dessa forma, encontrar nas falas e nas expressões das professoras, as técnicas, as inteligências utilizadas no processo ensinar aprender na Educação Infantil. Conforme, Santo Filho (2002) uma pesquisa qualitativa expõe uma visão envolvente, em que investigador e investigado são partes fundamentais no processo da pesquisa.

Sobre essa mesma questão assinala Mazzotti (1991, p.55): Para os ‘qualitativos’ a realidade é uma construção social, o investigado participa e, portanto os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística que leva em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas [...] Para os ‘qualitativos’ não se pode no processo de investigação deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto e interação com os participantes, procurando apreender os



significados por eles atribuídos aos fenômenos estudados. É também compreensível, que o foco vá sendo progressivamente ajustado durante a investigação em que dados dela resultantes sejam predominantemente descritivos através das palavras.

No método qualitativo não há como negar o lugar dos sujeitos no percurso de uma investigação. Nessa direção, assinalam Brito e Leonardo (2000, p.08) acerca do seu processo de investigação: nem mesmo a distância assegurada por um método científico poderia controlar a influência da subjetividade própria ao ser humano, que se faz presente durante todo o processo da pesquisa, desde a escolha dos objetos, passado pelo estabelecimento das hipóteses, seleção e recorte do campo de estudo até a análise e interpretação.

A pesquisa utilizada, aqui, quanto aos meios, foi de campo. Nas palavras de Andrade (2009, p.127), a pesquisa de campo é assim denominada porque é realizada a coleta em campo, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos, uma vez que não há interferências do pesquisador sobre eles. Afirma Marconi e Lakatos (2009, p.188), que a pesquisa de campo "[...] é aquela utilizada com objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta". Neste caso específico também foi realizado uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão, servindo para saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais opiniões são reinantes sobre o assunto. Num segundo plano foram determinadas as técnicas utilizadas para coletar os dados e, por fim, a pesquisa de campo, por meio da coleta e registro dos dados, que foram utilizados na análise estudada.

Segundo Minayo (2004), a abordagem qualitativa solidifica se no campo da subjetividade e do simbolismo, de forma que a compreensão das relações humana e seus significados são dados através das observações e experimentações. A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO, 2004, p.02).

Para Garnica (*apud* BORBA, 2004), pesquisa qualitativa deve apresentar algumas características fundamentais que a qualifique como tal: (a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese *a priori*, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas

numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re) configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (GARNICA *apud* BORBA, 2004, p.2).

Araújo e Borba (*apud* BORBA, 2004) ressaltam que pesquisa qualitativa deve ter por trás uma visão de conhecimento vinculada a diversos procedimentos, tais como entrevistas, análises de vídeos etc., e interpretações. A pesquisa qualitativa prioriza procedimentos descritivos. Borba (2004) afirma ser através dos procedimentos conhecidos como qualitativos, a maneira de se compreender que o conhecimento não é ausente de valores, de intenção e da história de vida do pesquisador, e tudo depende do contexto sociopolítico então existente. Dessa forma o autor apresenta uma crítica às pesquisas quantitativas inclusive relacionadas à educação: As políticas públicas em educação se pautam por pesquisas quantitativas baseadas em testes, muitas vezes com os seus resultados sendo pouco interpretados... Já se podem notar críticas à pesquisa qualitativa, com tons que insinuem que estudos abrangentes (de cunho quantitativo) poderiam tornar-se o caminho a ser seguido... Independente do caminho que a comunidade, em diversos níveis, resolva tomar, é importante que lembremos que todo movimento de pesquisa qualitativa vem exatamente como uma crítica às pesquisas empiricistas, quantitativas com resultados gerais, com "poder de previsão" para políticas públicas (BORBA, 2004, p.14).

### 3.3 Sujeitos da Pesquisa

A nossa pesquisa foi realizada no município de Cabedelo-Pb. Os Critérios para a escolha foi determinado por nela existir o ensino da Educação Infantil. Para tanto, foi feito um prévio levantamento do número das instituições municipais que tivessem esta modalidade de ensino. Seguindo este percurso, identificamos a referida escola, onde efetuamos a coleta dos dados.

Os sujeitos do estudo serão 08 professores da Educação Infantil, funcionárias públicas de Cabedelo-Pb, que aceitaram participar no estudo, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Para relação de amostra foram adotados os seguintes critérios:

- Encontrar-se na Escola Municipal no período da coleta de dados.
- Aceitar participar na pesquisa

### 3.4 Instrumentos

Em nossos estudos, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento. Laville e Dione (1999) discutem que comparando com os questionários e com as estruturadas, a semiestruturada possibilita maior compreensão do entrevistado quanto à pergunta, mas gera, também, a perda das uniformidades presentes nos outros instrumentos. Gil (2009) ressalta que muitos autores comparam a entrevista para as ciências sociais como o tubo de ensaio para a química e acrescenta “... Todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se desta técnica, não apenas como coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação” (GIL, 2009, p.109).

O roteiro da entrevista foi construído com base na informação veiculada pelo quadro teórico. As entrevistas foram transcritas logo em seguida para que não se percam informações como expressões faciais e gestos que podem ser úteis na análise de dados e que o tempo poderia levar a mascarar a sua significância.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram analisados através da análise de conteúdo que tem como princípio, como abordam Laville e Dionne (1999, p.214), “o desmonte da estrutura e dos elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

Quanto aos dados documentais optamos, também, em realizar uma análise de conteúdo uma vez que a análise documental é uma representação condensada da informação e o que nos interessa é a manipulação das mensagens, como discute Bardin (2002).

##### 4.1 Análises dos resultados da pesquisa da Educação Infantil

Os resultados foram analisados qualitativamente buscando nas entrevistas a percepção das professoras da Educação Infantil sobre: **O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE**, voltados a atender aos objetivos e à verificação da hipótese levantada no presente trabalho. Utilizamos a técnica da análise de conteúdo, pois, ela nos permitiu reconstruir indicadores e cosmovisões, valores e atitudes. Bardin (2002) aponta que, em uma comunicação existem três polos, ou seja, o locutor, o objeto de discurso e o entrevistador. (Assim, na comunicação). O locutor exprime com toda sua ambivalência os seus conflitos de base, a incoerência de seu inconsciente, mas na presença de um terceiro, a sua fala deve respeitar a exigência da lógica socializada. O instrumento de coleta de dados – a entrevista – de acordo com Spink (1993, p.100) “permite elucidar um rico material, especialmente quando referido às práticas sociais relevantes ao objeto estudado e às condições de produção das representações sociais”. Com os dados coletados através das entrevistas, isto é, das falas das professoras da Educação Infantil, buscamos apreender as suas representações, acerca do lúdico, presentes no conteúdo dos seus discursos.

Os dados coletados foram processados e analisados a partir do método de análise qualitativa, com os instrumentais do método de análise de conteúdo desenvolvido na vertente de Bardin (2002). Adotamos essa análise por ser caracterizada como um dos métodos mais apropriados para o estudo de motivações, de opiniões, de crenças e de atitudes, elementos que constituem as representações sociais. Por certo, o campo de aplicação da análise de conteúdo torna-se cada vez mais vasto, Bardin (2002, p.33) afirma: “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. A análise de conteúdo é um

conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam aos discursos sendo, pois, uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre o rigor da objetividade e entre a fecundidade da subjetividade despertando, assim, no investigador a atração pelo escondido, pelo latente, pelo não aparente, pelo potencial do inédito, ou seja, do não dito, retido por qualquer mensagem. Através da análise de conteúdo, o investigador obriga-se a desempenhar uma tarefa paciente de ocultação de emoções, sentimentos e silêncios com verdadeiras atitudes de um voyeur honesto e preocupado com o rigor científico. Para Bardin (2002) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visam à obtenção, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que podem ser quantitativos ou não e que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens e para cumprir seu objetivo, ou seja, atingir os significados manifestos e latentes nas mensagens emitidas por determinada fonte, a análise de conteúdo lança mão de várias técnicas, tais como: análise de relações, de expressões, de enunciação e análise temática.

Neste estudo, para processar e analisar os dados coletados em entrevistas elegeu a associação entre a ‘análise de enunciação’ e a ‘análise temática’. Essa eleição foi realizada a partir da afirmação feita por Bardin (2002, p.175): “a análise da enunciação é complementar de uma análise temática previamente efetuada”.

Essa complementaridade alarga as possibilidades de análises, pois, para se realizar a análise de enunciação, “(...) cada entrevista é estudada em si mesma como uma totalidade organizada e singular” (BARDIN, 2002, p.175). O autor prossegue apontando que a análise temática é transversal, ou seja, recorta o conjunto das entrevistas através de grelhas de categorias projetadas sobre os conteúdos levando-se em conta a frequência dos temas extraídos (dados segmentáveis e comparáveis) do conjunto dos discursos.

Justifica-se a escolha da análise temática por ser uma técnica cuja função é a de descobrir temas que se consubstanciam em núcleos de sentido que permeiam uma comunicação, significando algo para o objeto analisado. Esses temas indicam valores de referência e modelos de comportamento presentes nos discursos coletados.

O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências (...) respostas às questões abertas,

às entrevistas individuais ou de grupo de inquérito ou de psicodramas, as comunicações de massa etc., podem ser, e são frequentemente, analisadas tendo o tema por base (BARDIN, 2002, p.106).

Assim sendo, uma afirmação, uma alusão, um fragmento de um texto, expresso através de um parágrafo, de uma frase ou mesmo de uma palavra, podem-se constituir um tema, para cuja análise, o autor supracitado, define três etapas básicas de operacionalidade: a pró-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na pró-análise, efetuamos a “leitura flutuante”, que foi o primeiro contato com o material empírico colhido. Procuramos nos impregnar do conteúdo das falas das professoras entrevistadas, deixando-nos invadir por impressões e suscitar as primeiras orientações. Como realizamos as entrevistas, sua transcrição e digitação, durante o desenvolvimento dessas atividades, procedemos à “leitura flutuante”.

Nessa fase, partindo das primeiras impressões e orientações, elaboramos um agrupamento de temas e subtemas, ainda provisórios, fundamentados ora pela significação destes para a problemática central desta pesquisa, ora pela intensidade com que apareciam nas comunicações das professoras entrevistadas.

A fase de interpretação de dados, seguindo os fundamentos da análise de conteúdo, constou da elaboração de inferências e amarrações de interpretações, com base em categorias da Teoria das Representações Sociais, relacionando-as ao contexto social das entrevistadas.

O autor supracitado enfatiza que a análise de conteúdo é organizada em três polos cronológicos: a pró-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O tema abordado neste trabalho de conclusão de curso, objetiva mostrar as implicações da ludicidade para a construção do conhecimento infantil junto aos professores. Compreendemos que novos métodos e técnicas de atividade lúdica vêm ajudando no processo de ensino e aprendizado da criança, com base no desenvolvimento e seus saberes com criatividade e dedicação, também estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança possibilitando aprendizagem, contribuindo na linguagem do pensamento e da concentração de atenção é imprescindível à saúde física, emocional e intelectual. Além de ser uma arte, um dom natural que quando bem cultivados irá contribuir no futuro para eficiência e o equilíbrio do adulto, daí a importância de investir no brincar e suas incidências positivas no processo de aprendizagem é no cotidiano da sala de aula, que se pode observar a revelação que a escola

tem com o brincar, qual sua relevância no momento do planejamento das atividades e se completa consequentemente na prática entre o período de educação infantil.

## 4.2 Análises das respostas dos professores

É importante ressaltar que, antes da entrevista, os professores foram informados sobre o objeto de estudo, a importância que cada um tem para o desenvolvimento da pesquisa, garantia do anonimato, fidedignidade com que os dados seriam tratados e o respeito em relação a sua autonomia. Além disso, nomeamos os entrevistados com as iniciais P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8 para a garantia do anonimato nas entrevistas.

### 1. O perfil sociodemográfico dos professores entrevistados é:

P1	“Tenho a idade entre 30 a 45 anos, sou do sexo feminino, minha formação foi iniciada com o magistério (em nível de segundo grau), depois me graduei em Direito e Pedagogia. Após a realização destes dois cursos superiores cursei pós-graduação em Psicopedagogia e atualmente estou fazendo o curso de Especialização em Educação Infantil. Tenho 11 anos de magistério e faz 08 anos que trabalho com turmas da Educação Infantil, atualmente estou atuando na Educação Infantil turma VI.”
P2	“Minha idade é entre 25 a 30 anos, sou do sexo feminino, sou formada em Pedagogia pela UFPB e tenho Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atuo no magistério há 22 anos e na Educação Infantil mais de 06 anos. No momento estou atendendo as crianças da Educação Infantil a Sala de Recurso”.
P3	“Tenho a idade entre 45 a 55 anos, sou de sexo feminino, sou formada em Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Educação Infantil. Tenho mais de 15 de magistério, e 06 anos de trabalho com a Educação Infantil, atualmente estou com a turma da Educação Infantil V”.
P4	“Minha idade é entre 45 a 55 anos, sou do sexo feminino, formação inicial: Pedagógica Graduação, Licenciatura em Geografia e Especialização - Psicopedagogia. Tenho 23 anos de magistério e 06 anos de Educação Infantil”.
P5	“Minha idade é entre 45 a 55 anos, sou do sexo feminino, tenho formação em Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Física. Especialização em Jovem e Adulto. Porém, o conhecimento teórico muitas vezes não foi possível aliar com a prática, tendo em vista que na época da minha formação superior a Educação

	Infantil não era prioridade. E os cursos não se aprofundavam na Educação Infantil. Atuar na Educação Infantil foi um desafio, só com a formação continuada foi possibilitada a busca da Educação Infantil com ludicidade. Tenho mais de 25 anos de magistério e estou na Educação Infantil 07 anos”.
P6	“Minha idade é entre 30 a 35 anos, sou do sexo feminino, sou formada em Pedagogia e tenho especialização em Educação Inclusiva, faz 06 anos que trabalho com a Educação Infantil”.
P7	“Tenho entre 40 a 45 anos, faz 14 anos na educação e 08 anos na Educação Infantil. Formada em Pedagogia pela UFPB em 2003 e especialização em Psicopedagogia pela FAP em 2007”.
P8	“Tenho entre 35 a 40 anos, sou formada em Licenciatura em Pedagogia. O conhecimento adquirido, a qualidade de ensino e as práticas executadas em sala de aula, devem a minha formação de professor, que contribui bastante para a minha realização e a compromisso com a aprendizagem das crianças”.

Todas as professoras entrevistadas têm idade acima de 30 anos e mais de 05 anos de experiências com a Educação Infantil. De acordo com a pesquisa todas as professoras têm graduação, sendo 07(sete) em pedagogia, 01(uma) em geografia. Quanto às pós-graduações todas têm alguma, porém especificamente em Educação Infantil apenas 02(duas). Apesar da pós-graduação é possível perceber o quanto a experiência profissional é importante por favorecer a ascensão do conhecimento. Vejamos o que diz a P8: “O conhecimento adquirido, a qualidade de ensino e as práticas executadas em sala de aula devem a minha formação de professora, que contribui bastante para a minha realização e compromisso com a aprendizagem das crianças”. Acreditamos que a ampliação da formação dos professores em Educação Infantil, seja na graduação ou na pós-graduação será benéfica e necessária para que se amplie de forma significativa e qualificada. É importante enfatizar que a formação continuada apresentou novas possibilidades para a P5: “Na época da minha formação superior a Educação Infantil não era prioridade, e os cursos não se aprofundavam na Educação infantil. Atuar na Educação Infantil foi um desafio, só com a formação continuada foi possibilitada a busca da Educação Infantil com ludicidade”.

É importante focar que no Plano Nacional da Educação já existe uma política institucional, que exige formação superior para professores da Educação Infantil. Compreendemos que a responsabilidade deve ser dos entefederados, com propostas



pedagógicas, formação continuada. Veja o que dizem as duas metas do Plano Nacional de Educação: Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Isso mostra a importância da entrevista para estas professoras, pois o lúdico já faz parte dos planejamentos destas professoras. O conhecimento é fundamental para o professor, tanto no domínio da teoria como no da prática. O professor deve estar consciente de sua missão. O seu relacionamento com a criança deve ser pautado na confiança e no desejo e na vontade de ensinar. Em relação à sua ação pedagógica e à habilidade para educar, estas devem ser marcantes nesse processo, pois os melhores e mais avançados planos didáticos escolares resultam em fracasso, quando não existe esse fator fundamental, que é o desejo de ensinar do professor.

Sobre a formação, percebemos que a maioria tem pós-graduação e 50% em psicopedagogia. A formação é um fator fundamental para o professor. Não apenas a graduação universitária ou a pós-graduação, mas a formação continuada, ampla, com atualização e aperfeiçoamentos. Grande parte dessa formação continuada acontece no mais das vezes, não somente dentro da área de especificação do professor, mas também nos ensinamentos que trabalham com o comportamento humano.

Para Deffune e Depresbiteris (2002):

As competências são aprendidas ao longo da vida, e todas as experiências podem se constituir em ocasiões de aprendizagem. Assim, tem-se que levar em conta que o conceito de competências está intrinsecamente relacionado ao de educação continuada. Nesse sentido, não se pode falar num processo linear de competências, porém numa perspectiva de educação continuada, na qual estejam presentes todas as oportunidades oferecidas à pessoa, seja pela escola, por diferentes instituições da sociedade ou especificamente pelo mercado de trabalho (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2002, p.78).

Nesse contexto, o professor como transmissor de conhecimento desaparece para dar lugar à figura do mediador. A negação da imagem do professor como mero repassador de informações, já presente em Dewey, em Anísio Teixeira e em Paulo Freire, é retomada no paradigma emergente, que parte do princípio de que na era da Internet, o professor não é a única e nem a mais importante fonte do conhecimento.

Para Perrenoud (2000), o conceito de competência ainda está sujeito a questionamentos, uma vez que existem vários estudos acerca desse assunto, tanto no mundo do trabalho e da formação profissional, como na escola.

A criança é bombardeada de informações a todo o momento e através de diversas fontes. Cabe ao professor, mais do que transmitir o saber, articular experiências em que a criança reflita sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo o papel ativo no processo ensino e aprendizagem, que, por sua vez, deverá abordar a criança como um todo e não apenas como um talento a ser desenvolvido. O desafio está, portanto, na incorporação de novas tecnologias a novos processos de aprendizagem que oportunizem a criança atividades que exijam não apenas o seu investimento intelectual, mas também emocional, sensitivo, intuitivo, estético, tentando não simplesmente desenvolver habilidades (Dewey/Anísio Teixeira), mas o indivíduo em sua totalidade.

Essa nova prática exige ambientes que extrapolem o espaço da sala de aula, ocupando de modo mais assíduo não, apenas, os laboratórios e os espaços sociais da escola, como também, os disponíveis na comunidade, realizando atividades colaborativas em que as experiências sejam vivenciadas individualmente e em grupo, atividades que privilegiem a dinâmica de projeto, que invistam a criança de responsabilidades reais ante o seu aprendizado e o mundo que o cerca, atividades que sejam avaliadas, mais do que por uma avaliação de conteúdos, pela autorealização que elas proporcionem.

O que se propõe é uma escola em que a criança se veja participante de uma comunidade, em que ele perceba sua futura profissão como instrumento de presença no mundo. A prática pedagógica na era das relações deve considerar, finalmente, que a educação visa, em última análise, a felicidade do indivíduo.

Diante deste perfil das professoras é necessária uma articulação entre a teoria e prática pedagógica, que não deve se restringir à experiência profissional, mas também a questão da formação inicial dos professores. Articular teoria e prática na formação, para o trabalho com o professor pesquisador e crítico reflexivo, não significa apenas aumentar horas de trabalho, significa abandonar um modelo de formação que restringe a prática apenas a aplicação de

teorias e também pensar sobre a realidade da escola, e mais especificamente da Educação Infantil.

Considerar que embora a formação e o perfil desejado ainda sejam desafios, entendemos que hoje avançamos e conquistamos muito com relação à formação inicial do professor de Educação Infantil, (o depoimento da P5 está bem claro) que antes era praticamente inexistente, mas que hoje é garantida pela lei, estipulando que ocorra preferencialmente no ensino superior, sendo um grande avanço, pois segundo Zilma de Oliveira (1994, p.65), a formação era extremamente pobre no que se refere à educação infantil, por ser uma área de muito trabalho leigo, onde se observava a dicotomia entre cuidado e educação.

Segundo Tardif (2008) o trabalho do professor representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimento e competências em vários campos:

Cultura geral e conhecimento disciplinar; psicopedagogia e didática; conhecimento das crianças, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimentos das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc. Essa atividade profissional necessita também das aptidões e das atitudes próprias para facilitar a aprendizagem das crianças: respeito às crianças; habilidades de comunicação; capacidade de empatia; espírito de abertura para as diferentes culturas e minorias; habilidades para colaborar com os pais e outros atores escolares, etc.; assim como uma boa dose de autonomia e o exercício de um julgamento profissional respeitoso tanto das necessidades das crianças quanto da existência de um verdadeiro profissionalismo (TARDIF, 2008, p.9).

A educação infantil deve proporcionar à criança condições de em contato com o adulto e com o ambiente, construir o seu conhecimento, domínio dos movimentos do seu corpo, buscando autonomia, confiança, estabelecendo vínculo afetivo, relações sociais, explorando o ambiente com curiosidade, utilizando diferentes linguagens, ajustadas às diferentes intenções e situações, demonstrando interesse às diversidades culturais, oportunizando a criança formar uma personalidade sadia e feliz. A escola estabelece objetivos para cada área: física, afetiva, psicomotora, cognitiva e linguística. As atividades e situações propostas têm o objetivo de favorecer a exploração, a descoberta e a construção de noções, ou seja, o desenvolvimento e o maior conhecimento do mundo físico e social (da língua, da matemática, das ciências naturais e sociais), eixos básicos da função pedagógica da educação infantil.

Para que o professor seja um profissional capacitado e reflexivo acerca de sua prática pedagógica, é necessário que a sua formação e atuação esteja ancorada em um repertório de saberes que, segundo Gauthier (1998), são necessários ao seu ofício profissional.

De acordo com Dalla Corte (2004, p.98) a noção de saber do professor trata-se “[...] ao tipo de conhecimentos e de competências que os professores desenvolvem e mobilizam na prática pedagógica para superar dificuldades decorrentes das fragilidades teórico científicas, assim como das resistências profissionais”.

Na perspectiva dos autores, percebe-se que os saberes dos professores mobilizam a formação e atuação do professor e, se reflexivamente incorporados à prática docente, auxiliam na problematização do contexto de atuação, na busca da solução de problemas, no sentido de, sobretudo, contextualizar e fundamentar as ações pedagógicas do professor.

Saberes e competências para ação docente na Educação Infantil. Os saberes da docência segundo Tardif (2002) oferecem a base para o ofício e dependem não só da formação inicial, mas da história, da experiência profissional etc. Eles são estruturados, organizados conceitualmente, evolutivos, (pois é provisório), culturais (evolui com tempo, experiência e com a interação com as pessoas), contextualizados (momento da prática que envolve – dimensões afetivas, cognitivas e sociais) e afetivos (emoções). Estão interligados, pois, carregam a vida pessoal e profissional do professor.

Estes saberes envolvem tanto a teoria como a prática, que estão juntos sendo pontos importantes para instauração de uma nova cultura escolar, baseada na prática reflexiva que principalmente articula a teoria e a prática na formação inicial, uma vez, que uma subsidia a outra e permite a construção dos saberes necessários para uma docência de qualidade. No entanto, segundo Fiorentine (1998, p.310) “existe um grande embate entre os saberes da academia ou dos especialistas, e aqueles praticados ou produzidos pelos professores no exercício da profissão”.

Tanto o conhecimento/saberes práticos como teóricos, são necessários para a formação do professor crítico reflexivo, pois a reflexão sobre a prática, só irá produzir uma ação diferente dependendo da formação teórico-epistemológica. “É justo esta formação que permite ao professor refletir criticamente e perceber relações mais complexas da prática” (FIORENTINE 1998, p.319).

2. Quando indagados sobre o entendimento dos professores acerca da sua compreensão sobre o lúdico obtivemos as seguintes respostas:

1	“A meu ver a educação lúdica é uma forma de ensino que traz a brincadeira como a fonte principal para o direcionamento das aprendizagens. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação aprendendo, assim, a agir de forma livre”.
2	“É a educação voltada para as crianças de uma maneira simples e prazerosa, aliando o aprender ao brincar”.
3	“É uma das maneiras mais eficaz de envolver a criança nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança. O lúdico contribui para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica”.
4	“Trabalhar conteúdos através de brinquedos e brincadeiras”.
5	“Educação Lúdica é educação que favorece a construção do conhecimento abrangendo o brincar, brincadeiras, jogos e brinquedo”.
6	“De acordo com as diretrizes, a brincadeira tem uma função importante que estimula a imaginação da criança. Por meio do brincar é que a criança vai significar e ressignificar o real torna-se sujeito e participe. Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual vivem, incorporando-se e, ao mesmo tempo, questionando regras, papéis sociais e recriando cultura. Trabalhar com o lúdico facilita o entendimento para as crianças de forma clara e simples, onde elas têm uma aprendizagem significativa e prazerosa”.
7	“Ludicidade é a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras como ferramentas, meio para se atingir os objetivos propostos no planejamento de aula”.
8	“É um processo importantíssimo, onde a criança constrói seus conhecimentos de maneira espontânea, prazerosa e significativa”.

A maioria dos professores destacou a importância das brincadeiras, isso mostra certo envolvimento desses profissionais com o lúdico. Na fala da P1: “A meu ver a educação lúdica é uma forma de ensino que traz a brincadeira como a fonte principal para o direcionamento das aprendizagens. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação aprendendo, assim, a agir de forma livre”.

As respostas das professoras apresentam a compreensão de que o lúdico é fundamental para o desenvolvimento das crianças.

Para Huizinga (2007) o lúdico envolve fascinação, excitação e intensidade. As atividades caracteristicamente da sociedade humana são marcadas pelo jogo. Todo o seu agir envolve certa “brincadeira” com o real, experimentalmente, sendo que o resultado é a transformação da realidade ao seu redor.

Hoje a grande preocupação da sociedade com a criança é o aprender, isto faz com que todas as instituições de ensino envistam no aprendizado, esquecendo que a criança também aprende brincando. É a onde entra a fala da professora P5: “Educação Lúdica é educação que favorece a construção do conhecimento abrangendo o brincar, brincadeiras, jogos e brinquedo”.

As atividades lúdicas e o jogo intervêm no processo de aprendizagem da criança em sala de aula. Os jogos são agradáveis, motivadores e enriquecedores possibilitam o aprendizado de várias habilidades e também auxiliando no desenvolvimento mental, na cognição e no raciocínio infantil, a ludicidade precisa ser trabalhada por todos os professores.

O lúdico é um fenômeno cultural, presente na sociedade desde seus tempos mais remotos. Esta atividade apresenta uma dimensão significativa, ou seja, quem a realiza não está exercendo a ação lúdica simplesmente por fazer, mas sim, orientando-se por algum sentido. Deste modo, o lúdico apesar de parecer estar ligado à racionalidade humana, encontra-se distante desta (HUIZINGA, 2007).

A realidade de nossa escola hoje é muito conturbada, além da formação contínua, é preciso ter sensibilidade e bom senso para trabalhar o lúdico com as crianças.

Maluf (2009, p.3) diz que “brincar hoje nas escolas, está ausente de uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil”. A pesquisadora afirma que brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, erra a escola ao subsidiar sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o jogo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro: o mundo sério do trabalho e do estudo. Independente do tipo de vida que se leve, todos adultos, jovens e crianças precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver.

3. As respostas das professoras quanto às qualidades de trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil foram as seguintes:

1	“O professor deve ser criativo, empenhado, entusiasmado, comprometido, decidido, amar o que faz e principalmente gostar de crianças”.
2	“Criatividade, dinamismo e dedicação principalmente à pesquisa”.
3	“Professora, que desafie suas crianças a criar situações novas de brincadeiras. – Abra caminho para a criatividade, para a fantasia e a aventura. – Estimule a criança brincar com liberdade para transformar um adulto criativo. – Oportunize as crianças momentos de prazer e alegria no ambiente escolar. – Forme crianças dinâmicas, criativas, capazes de enfrentar desafios, tornando-as autoras de suas criações e não meras copiadoras”.
4	“Primeiro a professora deve se identificar com o público alvo, ser bastante afetivo, uma pessoa tranquila, curiosa e ter formação”.
5	“O professor para trabalhar com a ludicidade na Educação infantil inicialmente tem que ter perfil. Conhecer a importância das atividades lúdicas e ter conhecimento das diretrizes da Educação Infantil”.
6	“Ser dinâmico, compromissado com a educação e acima de tudo gostar do que faz, pois as crianças percebem quando os professores não planejam e na não interagem nas brincadeiras”.
7	“Interesse, persistência e subsídios”.
8	“Ser motivador, ter conhecimentos, está informado e conhecer a realidade da criança incentivando a enfrentar desafios”.

Diante das respostas chega-se à conclusão da importância das professoras de fazer aquilo que elas se identificam, levando em conta a formação como processo permanente em suas vidas. Vale apenas destacar as falas das professoras, sobre ser criativa e dinâmica: P1: “O professor deve ser criativo, empenhado, entusiasmado, comprometido, decidido.” P2: “Criatividade, dinamismo e dedicação principalmente à pesquisa”. P3: “Professora, que desafie suas crianças a criar situações novas de brincadeiras. – Abra caminho para a criatividade, para a fantasia e a aventura.” P6: “Ser dinâmico, compromissado com a educação e acima de tudo gostar do que faz, pois as crianças percebem quando os professores não planejam e na não interagem nas brincadeiras”.

Segundo Almeida (2000, p.63): “O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante”.

Dessa forma, a análise dos relacionamentos entre professora-criança envolve interesses e intenções, sendo esta interação o auge das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e que associa valores a todos os envolvidos nesse processo.

A respeito do comportamento do professor, na sua prática docente, em sua relação com a criança, Freire (1996) destaca que: O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelas crianças em deixar sua marca (FREIRE, 1996, p.73). Diante da realidade em que as professoras vivem a vocação tem que prevalecer à cima de tudo.

P8: “Ser motivador, ter conhecimentos, estar informado e conhecer a realidade da criança incentivando a enfrentar desafios”.

Assim, se pretende ter um diagnóstico do comportamento do grupo em geral e das crianças de forma individual, ou saber qual o estágio de desenvolvimento em que se encontram essas crianças, ou, ainda, conhecer os valores, ideias, interesses e necessidades desse grupo, ou os conflitos e problemas, é possível, a partir do jogo, ter esse amplo panorama de informações. Se, porém, o que pretende é estimular o desenvolvimento de determinadas áreas ou igualmente promover aprendizagens específicas, o jogo pode ser utilizado como um instrumento de desafio cognitivo.

Os objetos, brinquedos ou outros materiais a serem utilizados devem ser providenciados. Esses são os requisitos práticos fundamentais para começar o trabalho lúdico.

Para Huizinga (2007) o lúdico envolve fascinação, excitação e intensidade. As atividades caracteristicamente da sociedade humana são marcadas pelo jogo. Todo o seu agir envolve certa “brincadeira” com o real, experimentalmente, sendo que o resultado é a transformação da realidade ao seu redor.

O professor deve inserir atitude lúdica na sua prática pedagógica. Será necessário que professores e escolas resistam a qualquer pressão, como listagem de conteúdos a serem vencidos, a cobrança dos pais quanto à quantidade de produção escrita, entre outras,



transformando a sala de aula num espaço de maior criatividade, liberdade e ludicidade, no qual a criança pudesse desenvolver sua autonomia, tornando-se agente do seu próprio caminhar durante o brincar.

A realidade de nossa escola hoje é muito conturbada, além da formação contínua, é preciso ter sensibilidade e bom senso para trabalhar o lúdico com as crianças.

Olha o que diz a P4: “Primeiro a professora deve se identificar com o público alvo, ser bastante afetivo, uma pessoa tranquila, curiosa e ter formação”.

Para Elisa Gonsalves (2012, p.53) a competência afetiva está presente no cotidiano. Ela envolve valores, atitudes, normas, posturas que influem nas relações e interações da comunidade escolar numa perspectiva educacional responsável, valorativa. É importante destacar que o amor não é uma ideia abstrata, é uma atitude, um exercício prático que envolve sentimentos, pensamentos e comportamentos.

A ludicidade, apesar de diversão e prazer, é uma possibilidade de aprendizado, com inúmeras potencialidades que quando bem planejada e aplicada pode ajudar para se desenvolver habilidades e competências favorecendo o crescimento intelectual da criança. Lembrando que as atividades lúdicas são de grande valia para o educador que souber se utilizar apropriadamente dessas atividades, sendo que a criança será o maior beneficiado. Para que essa visão seja realmente difundida e aplicada há uma necessidade de reestruturação da formação e conduta profissional dos professores para que se aproveite a atividade lúdica como centro das ideias sobre o processo de socialização.

Além das indagações sobre a conduta profissional dos professores, pergunta-se ainda se as escolas estão ou não preparadas para essa renovação de atitude do quadro dos professores, se essa renovação será bem vista e apoiada para que esta realmente obtenha sucesso.

Quando o professor recorre aos jogos, ele está criando na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participarem ativamente do processo ensino-aprendizagem, assimilando experiências e informações, incorporando atitudes e valores. Para que a aprendizagem ocorra de forma natural é necessário respeitar e resgatar o movimento humano, respeitando a bagagem espontânea de conhecimento da criança. Seu mundo cultural, movimentos, atitudes lúdicas, criatividade e fantasias.

É de suma importância que nós, professores, saibamos como usar os jogos para ajudar as crianças no desenvolvimento do raciocínio lógico, pois o lúdico pode estar presente na

aprendizagem e no desenvolvimento, sem esquecer que a sua principal importância é conhecer sua aplicação na escola.

Mas para que isso ocorra o professor precisa ter sensibilidade ao intervir permitindo que as crianças possam elaborar através da brincadeira de forma pessoal e independente, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras.

Todos os educadores afirmam que o jogo é importante para a educação, pois todos reconhecem mesmo aqueles que habitualmente não lidam com crianças, que o “brincar” é parte integrante do dia a dia delas.

Neste sentido destacamos ainda a fala da P5 “O professor para trabalhar com a ludicidade na Educação infantil inicialmente tem que ter perfil. Conhecer a importância das atividades lúdicas e ter conhecimento das diretrizes da Educação Infantil”.

A diferença entre os professores é que para alguns o jogo, a brincadeira fica muito bem quando a “parte séria” acaba o que quer dizer: vamos estudar fazer as tarefas e quando tudo estiver pronto, vocês estarão “livres para brincar!”. E para outros educadores o jogo mescla-se dentro do processo de ensino e aprendizagem, isso quer dizer que o jogo é parte integrante da ação educadora.

Os brinquedos aparecem no imaginário das professoras de educação infantil como objetos culturais portadores de valores considerados inadequados. Por exemplo, bonecas Barbies devem ser evitadas por carregar valores americanos. Bonequinhos guerreiros, tanques, armamentos e outros brinquedos, com formas bélicas, recebem o mesmo tratamento por estarem associados à reprodução da violência. Brincadeiras de casinhas com bonecas devem restringir-se ao público feminino. Brincadeiras motoras, com carrinhos e objetos móveis, pertencem mais ao domínio masculino. Crianças pobres podem receber qualquer tipo de brinquedo, porque não dispõem de nada. A pobreza justifica o brincar desprovido de materiais e a brincadeira supervisionada.

A utilização de brincadeiras na educação infantil visa através do brinquedo, socializar o indivíduo e levar à criança à construção do conhecimento e ao controle de seu próprio corpo, descobrindo suas habilidades de maneira distinta e em situações lúdicas da vida cotidiana, lançando mão de instrumentos que a mesma conhece e que lhe são familiares, assim, levando-a a sentir-se à vontade, para se expressar e se comunicar, criar e recriar, fazer e desfazer. O brincar abre novas possibilidades de crescimento individual e social, no ingresso ao mundo letrado e seus segmentos. Onde, o papel do professor é o de intermediar e valorizar essas ações, criando meios de facilitar e de proporcionar momentos de prazer e alegria, que

despertam na criança a segurança, o respeito e a cumplicidade para com o mesmo, facilitando a troca de experiências, o desenvolvimento dos sentidos e a construção do conhecimento.

Um aspecto importante que emergiu no depoimento P1 “amar o que faz e principalmente gostar de crianças” se refere ao sentimento de amor pela Educação Infantil. Na opinião dessa entrevistada, o amor é a condição primeira para atuar nesse segmento. Aqui, o conceito de amor relaciona-se à doação, à entrega, ao amor como sentimento sublime. Ao que parece, essa é uma percepção romantizada que busca, em certa medida, substituir o amor pela competência. Na fala, está explícito ainda que, sob o ponto de vista desse participante, o profissional da Educação Infantil se dedica mais do que os profissionais das outras etapas da educação.

4. As professoras responderam que os principais desafios que são enfrentados para implementação de uma educação Infantil no município são:

1	“Os desafios mais comuns encontrados pelos professores do segmento da educação infantil são: ausência de formação continuada que estejam conectadas com o que elas esperam aprender para enriquecer a prática docente; o despreparo dos cursos de graduação na área de pedagogia que não trabalham as especificidades deste segmento, principalmente dos professores que estão nas creches; falta de material didático para explorar atividades lúdicas dentro das salas de aula; dificuldade de se trabalhar em espaços planejados para acolher as instituições de educação infantil, restando muitas vezes espaços adaptados que não se adequam com a proposta atual deste segmento, que tem a criança como centro do processo de seu desenvolvimento, dentre outros”.
2	“Não é fácil trabalhar com crianças, tendo em vista que elas são muito dependentes dos pais, mas com muito estudo e amor tudo é superado”.
3	“Falta de investimento primordial na educação infantil. Autoridades sem compromisso. Escolas inadequadas, profissionais sem experiências. Falta de compromisso da comunidade”.
4	“A estrutura arquitetônica inadequada participação da família”.
5	“Os principais desafios são a falta de políticas dos gestores públicos. Falta mobiliário adequado, espaço físico, formação continuada, e baixos salários. Sabemos que antes do FUNDEB não existia recursos para a Educação Infantil, neste sentido houve muitas

	perdas em uma das necessidades básicas que era o brincar. Com o FUNDEB a Educação Infantil passa a ter recursos”.
6	“A questão do espaço é um dos grandes desafios, pois na educação infantil eles são precários, principalmente nas escolas de periferias em que a disponibilidade é limitada. O espaço muitas vezes é insuficiente não só para as brincadeiras, mas até para o conforto das crianças. A falta de experiências em trabalhar com jogos educativos e a falta de materiais didáticos”.
7	“Talvez o conceito que se tinha até pouco tempo sobre educação infantil, estrutura física e materiais didáticos”.
8	“Qualificação adequada especialmente para educação infantil. Investimento em recursos tecnológicos para o avanço da criança e do professor. Investimentos em jogos e brinquedos”.

Na visão das professoras, ainda falta muito para atingir os objetivos da educação de qualidade. Vejamos as falas da P3 “Falta de investimento primordial na educação infantil. Autoridades sem compromisso. Escolas inadequadas, profissionais sem experiências. Falta de compromisso da comunidade”. P4 “A estrutura arquitetônica inadequada participação da família”. P5 “Os principais desafios é a falta de políticas dos gestores públicos. Falta mobiliário adequado, espaço físico e baixos salários.” P6 “A questão do espaço é um dos grandes desafios, pois na educação infantil eles são precários, principalmente nas escolas de periferias em que a disponibilidade é limitada”. O espaço muitas vezes é insuficiente não só para as brincadeiras, mas até para o conforto das crianças”.

Ser professor (a) é estar envolvido nas questões sociais, pois a educação não é algo separado.

De acordo com Freire (2000) educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real. A educação é ideológica, mas dialogante, pois só assim pode se estabelecer a verdadeira comunicação da aprendizagem entre seres constituídos de almas, desejos e sentimentos.

Pelas falas das professoras percebemos que os entes federados não estão comungando das mesmas ideias, a falta de investimento na Educação Infantil, ficando assim as

responsabilidades sobre o professor que trabalha com poucos recursos.

A frase de Fernando de Azevedo (*apud* Piletti, 2012, p.181) diz que: Em todo e qualquer sistema de educação pública, sejam quais forem os princípios nem que se baseia, e os ideais que o inspiram, a formação do professor ocupa o primeiro plano, como questão preponderante a todas as outras.

Mas na fala da professora não sentimos isto, veja o que diz a P1 “Os desafios mais comuns encontrados pelos professores do segmento da educação infantil são: ausência de formação continuada que estejam conectadas com o que elas esperam aprender para enriquecer a prática docente; o despreparo dos cursos de graduação na área de pedagogia que não trabalham as especificidades deste segmento, principalmente dos professores que estão nas creches; falta de material didático para explorar atividades lúdicas dentro das salas de aula; dificuldade de se trabalhar em espaços planejados para acolher as instituições de educação infantil, restando muitas vezes espaços adaptados que não se adequam com a proposta atual deste segmento, que tem a criança como centro do processo de seu desenvolvimento, dentre outros”.

Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área o resto da vida. Hoje a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia a dia nas escolas.

A responsabilidade da formação continuada é do próprio professor e talvez seja um dos meios mais seguros e confiáveis de profissionalização. O professor pode buscar no próprio processo de ensino-aprendizagem a motivação e os porquês para querer apropriar-se de uma formação continuada com competência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, ao reconhecer a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, trouxe implicações importantes para o perfil do profissional que atua nesse segmento. Desde então, a formação do professor de Educação Infantil passou a seguir as orientações contidas na referida lei, o que pressupõe considerar a especificidade desse nível educativo, qual seja: cuidar e educar crianças pequenas em uma perspectiva ampla e indissociável.

Para algumas entrevistadas, a experiência adquirida na Educação Infantil, de algum modo, autoriza dizer que tipo de conhecimento é necessário para a realização de um trabalho de qualidade nesse segmento.

Segundo Ramalho (2004, p.88), as novas exigências que vêm sendo apresentadas pelas

atuais políticas educacionais, tidas como a educação para o século XXI, e os questionamentos em torno da formação do professorado, obrigam-nos a pensar na busca de novas referências para a concepção e a organização de processo de formação inicial e continuada, em novos espaços e tempos.

Os discursos revelam que as professoras reconhecem a especificidade da educação desde a mais tenra idade, já que, segundo eles, quanto menor a criança, maior deve ser o nível de conhecimento e formação do profissional. Pode-se evidenciar uma preocupação dos participantes com a dimensão emocional da criança pequena.

Na fala das professoras, está clara a percepção de que os interesses da criança devem nortear o trabalho nesse nível educativo. Quando o P8 diz que: “Qualificação adequada especialmente para educação infantil. Investimento em recursos tecnológicos para o avanço da criança e do professor. Investimentos em jogos e brinquedos”. Atualmente, no cenário educacional, trabalhar com a formação de professores não é uma tarefa tão simples, principalmente se desejamos promover um processo de reflexão crítica durante a formação continuada. Signorini (2006) destaca que “muitos são os fios e muitos são os nós que se apresentam ao pesquisador interessado na formação do professor”.

Formar professores reflexivos não é uma tarefa simples, mas... “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade...” (Raul Seixas).

A verdade é que grande maioria das escolas, principalmente as públicas a cada dia estão mais passivas não cobrando de seus professores que explorem o mundo desconhecido que a criança traz de casa para a escola, estão deixando de desenvolver e envolver a criança dentro e fora da sala de aula. É preciso que a escola altere suas formas de conceber o processo de ensino-aprendizagem, formando e capacitando, permanentemente, os seus professores. Esse não é um processo linear e contínuo que se encaminha a uma única direção, mais um caminho multifacetado, apresentando parados, saltos e transformações.

5. Os professores responderam como devem ser feitas as operações para as mudanças do lúdico na educação sem resistência.

1	“Acredito que a maior resistência do professor em querer inovar através da atividade lúdica é a maneira como ele próprio concede o ensino na educação infantil. É fato que esses profissionais ainda se prendem a práticas tradicionais, a memorização, a repetição, a cronogramas de datas comemorativas que são trabalhadas sem nenhum contexto. Esta realidade só reflete a certeza que temos que esses profissionais só
---	---

	ingressaram neste segmento porque é mais “fácil” ensinar crianças tão pequenas, ainda é um desafio para os formadores fazer com que os professores da educação infantil entendam que as crianças estão em processo de desenvolvimento e que por isso necessitam ser estimulados e desafiados a cada dia. Para mim a melhor forma de operacionalizar essa problemática é investindo na formação continuada dessas profissionais”.
2	“Trabalhar com o lúdico requer muito planejamento e pesquisa e isto requer tempo o que é muito raro para nós professores que trabalhamos dois expedientes fora”.
3	“Sua identificação quanto à educação lúdica. É o saber da importância do brincar, não é possível pensar numa infância sem o brincar. Mudanças, rever a proposta, impondo, conscientizando e todos empenhados para melhorar a educação infantil”.
4	“A identificação, a formação e a estrutura física”.
5	“A falta de conhecimento favorece a resistência do professor à educação lúdica. Desconhecer o direito de brincar da criança é evidente. Em muitas práticas percebe-se escolarização das crianças que também é reforçada pela família que muitas vezes exigem tarefas escolares. Faz-se urgência mudanças no sentido de se ter critérios para a escolha de professores para a Educação Infantil e que toda instituição tenha um Projeto Político Pedagógico para Educação Infantil”.
6	“Muitos professores não estão interessados em trabalhar com o lúdico por não ter experiência e também por achar que brincar com as crianças é perda de tempo e eles não aprendem. Por isso os governantes deveriam promover ações práticas de como trabalhar com jogos educativos, que facilitasse aos professores com dificuldades e promover uma aprendizagem prazerosa”.
7	“Não vejo o professor como resistente a educação lúdica e sim se adequando”.
8	“A falta de informação, o não acreditar no potencial da criança. Mudança poderia acontecer através de formação continuada voltada exclusivamente para as práticas lúdicas”.

As mudanças sem resistências conforme às falas de alguns professores são: as práticas tradicionais, requer muito planejamento, saber da importância do brincar, falta de conhecimento, vejam o que os professores entrevistados disseram; P1 “Acredito que a maior

resistência do professor em querer inovar através da atividade lúdica é a maneira como ele próprio concede o ensino na educação infantil”. P2 “Trabalhar com o lúdico requer muito planejamento e pesquisa e isto requer tempo o que é muito raro para nós professores que trabalhamos dois expedientes fora”. P5 “A falta de conhecimento favorece a resistência do professor à educação lúdica.” P6 “Muitos professores não estão interessados em trabalhar com o lúdico por não ter experiência e também por achar que brincar com as crianças é perda de tempo e eles não aprendem.” P7 “A falta de informação, o não acreditar no potencial da criança”.

O lúdico é um novo aliado do professor e precisa ser estudado, visto que muitos professores preconizam somente o brincar livre, sem objetivos educacionais. Com toda certeza, o brincar livre é importante e todas as crianças, precisam de tempo para realizar atividades assim, pois brincando os mesmos estarão conhecendo o mundo.

De acordo com Maluf (2003), o professor deve organizar seu planejamento buscando estar atento principalmente ao componente com o qual o corpo dialoga através do movimento a afetividade, que é um valor humano que traz por inerência diversas dimensões: amor, respeito, aceitação, apoio, reconhecimento, gratidão e interesse. Além do que, o professor deve estabelecer metodologias que levem em conta atividades para ser significativo às crianças, que por sua vez devem ser embasadas no ato espontâneo de brincar, ou seja, o professor precisa apresentar uma situação, munir-se de condições para realização das brincadeiras e intervir no desenvolvimento do faz-de-conta, de forma que não iniba a criança se autodesenvolver individualmente, E a atividade desenvolvida em grupo possibilita a integração de atividades mais amplas e profundas, como de liderança, respeito aos membros, condições de trabalho, perspectivas de progresso, retribuição ao investimento individual, compreensão, ajuda mútua e aceitação.

Vale apenas destacar a fala da P3 “Sua identificação quanto à educação lúdica. É o saber da importância do brincar, não é possível pensar numa infância sem o brincar. Mudanças, rever a proposta, impondo, conscientizando e todos empenhados para melhorar a educação infantil”.

O lúdico não está apenas no ato de brincar, está também no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo. Atividades de expressões lúdicas-criativas atraem a atenção das crianças e podem se constituir em um mecanismo de potencialização da aprendizagem. Atividades lúdicas favorecem o



desenvolvimento motor e psicomotor das crianças em suas atividades, principalmente em escolas de pequeno porte.

A infância está sendo diminuída e as crianças estão se tornando pequenos adultos com rapidez, as brincadeiras clássicas estão cada vez mais escassas vêm desaparecendo do cotidiano de algumas crianças para dar espaço às novas brincadeiras desta era, sendo este o principal motivo por convivemos com crianças estressadas e com síndrome do pensamento acelerado (CURY, 2005, p.58).

É preciso, portanto compreender melhor a ludicidade e o movimento como dimensão do desenvolvimento infantil como mediadores de aprendizagem para que possamos planejar qual é o lugar o espaço que esse tipo de atividade precisa ter no seu dia a dia das instituições de educação infantil e em como criar situações em que a criança possa de verdade aprender brincadeiras e através destas desenvolverem-se como pessoas em: seus aspectos físicos, motor, efetivo, cognitivo e social.

Muitas crianças, atualmente, não brincam devido a outras formas de entretenimento como o computador, a televisão e o vídeo gamem, ou ainda, porque a escola tem de acelerar seus conteúdos e desenvolver múltiplas habilidades em seus educandos. No entanto, o brincar é um dos direitos fundamentais da criança e é coisa séria. Por meio do brincar a criança se desenvolve afetivamente, emocionalmente e socialmente.

É fundamental a escolha do profissional que irá trabalhar com a educação infantil, deve ter uma formação inicial, fundamentada em seus princípios, pois irá nortear a garantia de um trabalho de qualidade.

Como disse a P1 “Esta realidade só reflete a certeza que temos que esses profissionais só ingressaram neste segmento porque é mais “fácil” ensinar crianças tão pequenas, ainda é um desafio para os formadores fazer com que os professores da educação infantil entendam que as crianças estão em processo de desenvolvimento e que por isso necessitam ser estimulados e desafiados a cada dia.”.

A ideia de que a Educação Infantil constitui uma etapa decisiva para o desenvolvimento e educação da criança parece compartilhada pelas professoras entrevistadas. Por isso, segundo elas, torna-se imprescindível conhecer as características infantis para que se possa avançar nos conhecimentos mais específicos e, assim, atender às necessidades reais da criança, principalmente nos aspectos emocionais e sociais. Trata-se, então, de saber como funciona o desenvolvimento integral da criança nessa faixa etária. Pode-se perceber no discurso das professoras que há um compromisso e uma preocupação em atuar

satisfatoriamente para o desenvolvimento da criança, o que só será possível se o professor tiver conhecimento das etapas que a criança irá vivenciar nessa fase da vida.

Para Ramalho (2004, p.35), quando falamos da crítica como atitudes profissionais não procuraram oferecer alternativas únicas, como tampouco estimular a fragmentação ideológica dos grupos de professores como profissionais, e sim fazer um chamado à conscientização das contradições sociais, do lugar que ocupa o professor como agente potencial de transformação na sociedade e com a sociedade, na busca/construção de referências teóricas com a capacidade para trabalharmos compromissos políticos, sociais, assumidos nos Projetos Pedagógicos, quando trabalha não só o espaço da sala de aula, como também os espaços das instituições e da sociedade. Implica também o reconhecimento e o agir da educação escolar como projeto de cidadania, em especial na condição de país no mundo “globalizado”. Essas limitações teóricas não são fonte de inércia, e sim estímulo à busca de novos caminhos na formação de professores do contexto do século XXI.

Voltamos aqui a falar da importância da formação continuada com destaque a fala de duas professoras: P1 “Para mim a melhor forma de operacionalizar essa problemática é investindo na formação continuada dessas profissionais”. P8 “Mudança poderia acontecer através de formação continuada voltada exclusivamente para as práticas lúdicas”.

Uma busca permanente pelo conhecimento denomina-se formação continuada, via-de-regra, os processos que acontecem em situações específicas, após a formação inicial, considerada aqui, como a formação desenvolvida durante a graduação. Ocorre que há ainda os casos dos professores da educação básica que possuem a formação inicial no nível médio (professores dos anos iniciais do ensino fundamental) que, em serviço, retornam às instituições de ensino superior para cursarem a graduação e daqueles que, em busca de aprofundamento ou titulação, retornam à universidade para fazerem o mestrado e doutorado. Essas situações, às vezes, não são consideradas quando se discute a formação continuada e a ideia predominante refere-se, especialmente, àqueles projetos em que ações de formação acontecem em situações específicas, em espaços específicos, conforme propostas elaboradas a partir de demandas também específicas.

Boa parte dos autores, quando se referem às concepções de formação continuada de professores, apoia-se em Demailly (*apud* Nóvoa, 1992) que classifica esses projetos em quatro modelos: a) Forma universitária – projetos de caráter formal, extensivo, agregados a uma instituição formadora, promovendo titulação específica. Por exemplo, qualificações da pós-graduação ou mesmo na graduação. b) Forma escolar – cursos com bases estruturadas

formais definidas pelos organizadores ou contratantes. Os programas, os temas e as normas de funcionamento são definidos pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações. c) Forma contratual – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de cursos de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes. d) Forma interativa-reflexiva – as iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalho mediados pelos formadores.

6. Elas responderam que os fatores motivadores e desmotivadores na função de professor da Educação Infantil são os seguintes:

1	“Fatores motivadores: Ter oportunidade de contribuir diretamente com o desenvolvimento das crianças; aprender através das formações continuada a respeito de temáticas específicas da Educação Infantil. Fatores desmotivadores: Falta de investimento em material pedagógico para incrementar o trabalho diário dos professores; baixa remuneração as profissionais que são prestadoras de serviço”.
2	“A retribuição das crianças é o principal Fator motivador e a indisciplina o Fator desmotivador”.
3	“Fatores motivadores: Gostar do que faz; trabalhar com prazer; perceber o quanto a criança precisa da sua colaboração; entender a sua importância para o futuro melhor das crianças. Fatores desmotivadores: Falta de espaço físico nas escolas, de material apropriado, de brinquedos adequados, de sala de lazer, de pessoas engajadas nessa proposta da ludicidade”.
4	“Fatores motivadores: Gostar de brincar, cantar, pintar etc. Fatores desmotivadores: Não haver na escola parque, quadra, palco, sanitários adequados, salas amplas, refeitório etc.”.
5	“Os Fatores motivadores é a possibilidade de resgate de brincar; favorecimento da aprendizagem através das atividades lúdicas. Fatores desmotivadores: A falta de um Projeto Político Pedagógico para Educação Infantil, falta de espaço adequado. A ausência da família”.
6	“Quando observo que as crianças estão interagindo uns com as outras através das atividades organizadas, e aprendendo o conteúdo, transmitindo aos colegas com

	brincadeiras e jogos. Fico desmotivada quando alguns pais não entendendo a ludicidade, acha que a criança só aprende com exercícios no caderno ou no livro didático. Não valorizando o momento de brincar das crianças”.
7	“Motivadores: Ver os resultados acontecendo no decorrer do processo pedagógico. Desmotivadores: números grandes de crianças numa sala inadequada, falta de material pedagógico muitas vezes têm que comprar com o nosso dinheiro coisa que não deveria acontecer; falta de acompanhamento da família que começa na educação infantil”.
8	“Motivadores: Levar a criança a construir seu aprendizado e ver acontecer. Vivenciar a evolução da criança em todos os aspectos da educação. A interação professor/aluno de forma satisfatória. Desmotivadores: Falta de reconhecimento. A falta de respeito com o professor. A violência em sala de aula entre as crianças”.

Quanto os fatores motivadores na função de professores da Educação Infantil elas explicitam os seguintes fatores: P1 “Ter oportunidade de contribuir diretamente com o desenvolvimento das crianças; aprender através das formações continuada a respeito de temáticas específicas da Educação Infantil”. P3 “Gostar do que faz; trabalhar com prazer.” P4 “Gostar de brincar, cantar, pintar etc.” P5 “É a possibilidade de resgate de brincar; favorecimento da aprendizagem através das atividades lúdicas.” P6 “Quando observo que as crianças estão interagindo uns com as outras.” P7 “Ver os resultados acontecendo no decorrer do processo pedagógico.” P8 “Levar a criança a construir seu aprendizado e ver acontecer. Vivenciar a evolução da criança em todos os aspectos da educação”.

É possível observar que apesar dos desafios constantes que as professoras da Educação Infantil enfrentam, os fatores que motivam são determinantes para favorecer um ambiente educativo, estimulante, enriquecedor e criativo ampliando as possibilidades de ações pedagógicas.

Segundo Maluf (2000) é viável a participação de o professor no brincar das crianças, é preciso que os professores se coloquem como participantes, podendo intervir na brincadeira e educar por intermédio da mesma, pois brincar junto reforça laços afetivos. A criança sente-se ao mesmo tempo prestigiada e desafiada quando o parceiro da brincadeira é um adulto. Surge com isso o educar pela via da ludicidade, cujo é o ensinar brincando.

O brincar é empregado muito mais como atividade livre do que como instrumento de estratégia de aprendizagem, diz Azevedo (2004). Mesmo tendo tanta importância no desenvolvimento cognitivo, físico e emocional das crianças, o brincarem muitas vezes não faz

parte dos projetos pedagógicos de muitas escolas de Educação Infantil, por não ser ainda reconhecido por sua importância para a aprendizagem lúdica das crianças.

É importante destacar mais uma vez a fala do P1 “Ter oportunidade de contribuir diretamente com o desenvolvimento das crianças; aprender através das formações continuada a respeito de temáticas específicas da Educação Infantil”.

Para Nóvoa (1992) não há novidades, mas reorganizam esses quatro modelos em dois grupos: a) Modelo estrutural – vincula a perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho.

Hoje o horizonte é imenso, existem várias maneiras de buscar a formação, basta ter interesse, inclusive as instituições públicas estão propiciando isto.

Hernández (2001) discute a importância de se criarem entre os professores grupos de pesquisa-ação que interagem entre si como um fórum de profissionais. Os objetivos desse fórum se orientam para uma compreensão e para uma posição clara sobre o papel dos educadores na escola e na sociedade, sua função política-ideológica na construção de novos projetos, como alternativas políticas comprometidas com a educação democráticas e com suas utopias.

A importância dos grupos de pesquisa-ação ajuda os professores a criar vínculos em todos os aspectos para fortalecer a união entre a classe, e isso é fundamental dentro a escola.

Para Marin (2003), a formação continuada de professores deveria converter a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá de maneira contínua, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, em que aos professores, é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Os fatores desmotivadores são também evidenciados pelas professoras. Vejamos o que diz a P1 “Falta de investimento em material pedagógico para incrementar o trabalho diário dos professores; baixa remuneração as profissionais que são prestadoras de serviço”.

Os trabalhadores da Educação Infantil têm dedicado a vida, buscando saídas para as condições indignas como os salários humilhantes, e ainda conseguem com muito esforço garantir a mínima qualidade na Educação Infantil. Segundo as professoras os fatores desmotivadores são diversos vejamos que elas enfatizam: P3 “Falta de espaço físico nas escolas, de material apropriado, de brinquedos adequados, de sala de lazer, de pessoas engajadas nessa proposta da ludicidade”. P5 “A falta de um Projeto Político Pedagógico para Educação Infantil e ausência da família”. P6 “Quando alguns pais não entendendo a ludicidade, acha que a criança só aprende com exercícios no caderno ou no livro didático. Não valorizando o momento de brincar das crianças”. P7 “Números grandes de crianças numa sala inadequada, falta de material pedagógico muitas vezes têm que comprar com o nosso dinheiro coisa que não deveria acontecer.” P8 “Falta de reconhecimento. A falta de respeito com o professor e a violência em sala de aula entre as crianças”.

Compreendemos que faz urgente a definição de forma clara a responsabilidade de cada ente federado no financiamento, reestruturação e aquisição de equipamentos que garantam o atendimento da Educação infantil, voltado à expansão e a melhoria arquitetônica e que as responsabilidades financeiras sejam compartilhadas nas esferas: Município, Estado e União. E assim os fatores desmotivadores explicitados pelos professores em curto prazo sejam superados.

As condições de trabalho do professor têm evidenciado um forte declínio do moral entre os educadores e isso vem aumentando graças a vários fatores que interagem como os baixos salários, a falta de um plano de carreira que recompense a competência do professor, a perda da confiança da comunidade em geral na qualidade das escolas públicas e o tipo de educação que elas oferecem, bem como a falta de autonomia profissional coletiva que se constitui em uma das áreas onde o professor está mais seriamente limitado como um profissional.

7. As respostas sobre a relação professor-criança da Educação Infantil foram as seguintes:

1	“O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de natureza diversos que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda por sua vez uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática,
---	--

	debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve”.
2	“Baseado principalmente em três pilares: Educar, cuidar e brincar”.
3	“Deve ser de amizade, de troca de ideias, de solidariedade, de respeito, de afetividade”.
4	“De respeito e confiança”.
5	“A relação deve ser de respeito sobre tudo ao do direito de brincar pelo fato de possibilitar as expressões das crianças através das atividades lúdicas”.
6	“O professor deve ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem”.
7	“Deve haver carinho, respeito e disciplina para que desde pequenos as crianças percebam que existem regras que devem ser seguidos e que servirão até o fim de suas vidas.”
8	“O professor deve interagir sempre com as crianças, acolhendo com muito afeto, passando segurança para que a criança se sinta segura e confiante na relação”.

A análise dos dados permite constatar que atualmente existe outra perspectiva em relação ao que seria o perfil desejável para o professor de Educação Infantil. Isto é, aquela visão corrente de que para trabalhar com criança pequena basta gostar não é mais suficiente. Todavia, conforme evidenciam os depoimentos, o amor que os professores associam à Educação Infantil parece expressar a ideia de que o trabalho nesse segmento não vale por si só e que, por isso mesmo, apenas um sentimento tão incondicional como o amor justificaria tanto a opção como a permanência na área. É preciso observar ainda que, ao falar do amor como condição para o trabalho na Educação Infantil, as professoras, de certo modo, reforçam a ambiguidade do caráter profissional geralmente relacionado a esse nível educativo.

A busca de apoio é fundamental como diz a P1 “Este caráter polivalente demanda por sua vez uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve”.

Mas todos esses itens não são restritos à oferta escolar, os direitos da criança devem ser promovidos em consonância com a família, igualmente consciente da importância da infância e do cuidado com a mesma. A família é a referência da criança, por isso a fundamentabilidade de haver o contato entre ela e a escola, garantindo o bem-estar da criança enquanto está na escola e principalmente ao sair dela, integrando ações desenvolvidas em prol da criança. As trocas realizadas, que gerarão, na sequência, a aprendizagem da criança, como citado acima, deverão ocorrer dentro do espaço de convivência entre as próprias crianças, que com uma linguagem “toda sua”, tocam e atingem os demais envolvidos, sendo tal convivência intermediada por um adulto, que da mesma forma fornecerá e receberá conhecimento por parte das crianças.

Segundo Perrenoud (2001, p.65): “o aprendizado de um ofício complexo como o ensino, deve compreender, ao mesmo tempo, uma teoria associada à prática e uma prática decorrente de uma teoria”.

A fala da P7 vem aprofundar a responsabilidade que a criança vai assumindo durante a seriedade do trabalho do professor: “Deve haver carinho, respeito e disciplina para que desde pequenos as crianças percebam que existem regras que devem ser seguidas e que servirão até o fim de suas vidas”.

As relações humanas são peças fundamentais para a formação do comportamento e a caracterização de uma competência profissional de um indivíduo. Dessa forma, a análise dos relacionamentos entre professor-criança envolve interesses e intenções, sendo esta interação o auge das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e que associa valores a todos os envolvidos nesse processo.

Apesar de parecer que tudo mudou, os professores devem reconhecer que são “sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos do seu ofício” e que a sala de aula é um espaço de “aplicação de saberes produzido por outros, mas também um espaço de produção, de transformação, de mobilização de saberes que lhes são próprios” (TARDIFF, 2002, p. 121). Como disse Oliveira (2003, p.30-31), “a formação docente passa a ter um caráter profissional e prescritivo realizado mediante conhecimentos produzidos por especialistas, por meio da observação e da teorização da prática escolar”. Portanto, se o professor, em nome de um exacerbado cuidado de não perder seu profissionalismo deixar de amar o que faz, corre o risco de perder a essência que caracteriza o seu ofício.

Os três pilares importante na práxis pedagógica da educação Infantil na fala da P2 “Baseado principalmente em três pilares: Educar, cuidar e brincar”.



Iniciaremos este ponto com citação do RECNEI (1998 p. 17) que diz o seguinte sobre o ato de educar:

(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RECNEI, 1998, p. 17).

Como se pode ver educar é uma prática que não nos exige do cuidado, pelo contrário nos coloca no fórum de potencialização do cuidado. A tarefa de potencializar esta prática é um grande desafio aos educadores da educação infantil. Assim educar é, pois a potencialização de saberes necessários a uma prática cidadã.

O cuidar - A UNESCO (2000, p. 3) em seu plano de ação destacou que “todas as crianças pequenas devem ser cuidadas e educadas em ambientes seguros de sorte que cresçam saudáveis, vivazes, com amplas possibilidades de aprender”.

O direito de Brincar é, pois, o terceiro pilar da práxis pedagógica da educação infantil. Para início de conversa se faz necessário esclarecer que não escolhe brincar em educação infantil, já que este se constitui um direito da criança conforme disposto na Lei Federal nº 8069/90 onde se que “Todas as crianças tem direito: à vida e à saúde, à liberdade, ao Respeito e à Dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura e ao lazer, à proteção ao trabalho...”.

Todavia além do direito previsto em lei temos que levar em consideração que o brincar é algo que faz parte do universo infantil. Desta forma configura-se um pilar que sustenta a práxis pedagógica. Deste modo podemos dizer que a brincadeira enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem é capaz de possibilitar a o desenvolvimento de valores fundamentais à vivencia em sociedade.

A brincadeira possibilita trazer o mundo da criança para sala de aula e assim também projetar as experiências humanas, sendo o brincar um atributo universal.

Vygotsky (2008, *apud* WAJSKOP, 2005), salienta que: É na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa forma, é na brincadeira que

se pode propor à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas. Brincando, elas podem desenvolver sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que serão, no futuro, utilizadas para a compreensão da realidade. A brincadeira permite também o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio e o da inteligência.

O que está em jogo aqui é exatamente o porquê o brincar é tão necessário na escola de educação infantil. Pois bem. O fato é que a brincadeira tem o poder de promover o desenvolvimento num processo que já faz parte do mundo da criança, considerando seus conhecimentos prévios de regras e vivências em grupo.

Segundo Kishimoto (2002), se a criança constrói os conhecimentos explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional também deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento, mas, no entanto, muitos problemas que ocorrem com relação à formação inicial do professor da educação infantil afetam o cotidiano das instituições, pois decorrem da falta de clareza do perfil do profissional que se deseja formar, deixando de atribuir à devida importância as especificidades da educação infantil e a diferenciação das crianças na faixa etária de 0-6 anos.

A P6 confirma que o professor é um polivalente quando ela diz: “O professor deve ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem”.

Não podemos nos esquecer de que, sem negar seu caráter profissional, a postura do professor deve ser permeada de afetividade e que manter um extremo distanciamento entre professor e criança seria negar a natureza do próprio ofício. Podemos concluir, portanto, que existe uma urgente necessidade de reconstruir a consciência do profissional, enquanto professor, como formador de consciências críticas. É preciso recuperar na classe docente o sentimento de classe – sentimento de importância real para a sociedade, através do reconhecimento social da profissão docente.

O professor é uma sequência da família, isto sentiu na fala da P8: “O professor deve interagir sempre com as crianças, acolhendo com muito afeto, passando segurança para que a criança se sinta segura e confiante na relação”.

O artigo sétimo das Diretrizes Curriculares de 2009 oferece bastante profundidade ao atendimento à infância. Inicialmente por salientar os direitos da criança, que vão além de um prato de comida, vestimentas, saúde, proteção quanto à violência do adulto ou ainda à

ausência de cuidados. São direitos da vida saudável em sociedade: o contato com os diferentes tipos de cultura e a interação com os mesmos, a educação de forma ampla, contextualizada à sociedade, e específica, quando pensada no ambiente escolar.

8. As sugestões das professoras para melhorar o desempenho profissional na Educação Infantil foram respondidas da seguinte forma:

1	“Para melhorar o desempenho do professor de educação infantil se faz necessário, a meu ver, o fornecimento de condições de trabalho necessárias para que o mesmo possa desenvolver sua prática pedagógica com esmero. Quando falo em condições de trabalho me refiro em um espaço físico adequado para que ele possa desenvolver as competências para o desenvolvimento de suas crianças, um local para ele descansar e trocar experiências com outros profissionais da instituição, uma boa remuneração e reconhecimento de seu trabalho através de premiações”.
2	“Se dedicar ao estudo e a pesquisa”.
3	“Além de um salário digno, um ambiente acolhedor, cursos que capacitem os profissionais (não cobranças e sim adquirir experiências) principalmente escolas e salas apropriadas, (desde mesa ao banheiro)”.
4	“Curso de capacitação, melhores salários, ambiente apropriados”.
5	“Investimento nas formações continuadas. Condições favoráveis no ambiente do trabalho. Remuneração justa”.
6	“Participar sempre das formações continuadas e nunca parar de estudar, pois o mundo não para e as crianças estão sempre inovando através da tecnologia”.
7	“Não só na educação infantil, mas em todos os segmentos da vida o profissional precisa estar se qualificando, se aperfeiçoando e buscando melhora a cada dia. Para isso é necessário também ser reconhecido e bem remunerado”.
8	“Formação continuada com oficinas. Atividades lúdicas na prática do professor. Valorização do professor”.

As novas exigências que vêm sendo apresentadas pelas atuais políticas educacionais, tidas como a educação para o século XXI, e os questionamentos em torno da formação do

professor, obrigam-nos a pensar na busca de novas referências para a concepção e a organização de processos de formação continuada, em novos espaços e tempos.

A P5 fala: “Investimento nas formações continuadas.”. A formação é um fator fundamental para o professor. Não apenas a graduação universitária ou a pós-graduação, mas a formação continuada, ampla, com atualização e aperfeiçoamentos. Grande parte dessa formação continuada acontece no mais das vezes, não somente dentro da área de especificação do professor, mas também nos ensinamentos que trabalham com o comportamento humano.

A P8 destaca: “Formação continuada com oficinas.”. A formação continuada deve ser nas escolas, onde têm origem os problemas profissionais. Se o curso de formação pretende contribuir à formação de competências ou à sua atualização, faz-se necessário considerar os contextos reais da prática profissional, nos quais os professores devem aprender a mobilizar os novos recursos cognitivos e afetivos e a construir/reconstruir gestos, atitudes, procedimentos, maneiras de atuar e agir na Educação Infantil.

A P6 “Participar sempre das formações continuadas e nunca parar de estudar, pois o mundo não para e as crianças estão sempre inovando através da tecnologia”.

A escola e o professor de hoje têm o desafio de entender que as tecnologias devem perpassar os processos educacionais, já que a criança de hoje é um “sujeito digital”, que já “nasce” em um mundo totalmente tecnológico, um mundo digital! E o professor, em que mundo está ensinando? Para que criança? Usando que ferramentas? São essas perguntas que nos devemos fazer, para que possamos transformar reinventar com novas estratégias e possibilidades, dar visibilidade a sala de aula, fazendo dessa, um espaço vivo, atual, privilegiado, espaço de construção do saber e construção de cidadania, de trocas afetivas, esse é o grande desafio do professor/educador, é o desafio de “disponibilizar” novas formas de conteúdos e para assim transformar os espaços e as pessoas.

Muito além de melhorar a formação inicial ou continuada dos professores, é preciso dar à profissão o prestígio que, em geral, ela nunca teve no Brasil, o salário digno.

Veja as falas dos professores: P1 “Uma boa remuneração”, P3 “Salário digno”, P4 “Melhores salários”, P5 “Remuneração justa”, P7 “Bem renumerado”, P8 “Valorização do professor”.

Podemos afirmar que os professores brasileiros nunca receberam bem, conforme veremos. Campos (2002, p.2-5) explica que nossos primeiros professores, das primeiras letras, após a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, foram os membros

das outras ordens religiosas instaladas no país que atuavam em escolas monásticas, os capelães de engenho e alguns poucos "mestres-escolas" (leigos nomeados para cobrir os lugares vagos). Assim, a autora diz que "esses mestres legaram aos professores atuais o desprestígio da profissão, assim como uma tradição de má remuneração conjugada com a não preparação e inclinação para improvisação".

Muitos professores falaram da importância do espaço para a Educação Infantil, veja o depoimento de alguns: P1 "Quando falo em condições de trabalho me refiro em um espaço físico adequado para que ele possa desenvolver as competências para o desenvolvimento de suas crianças, um local para ele descansar e trocar experiências com outros profissionais da instituição". P3 "Principalmente escolas e salas apropriadas, (desde mesa ao banheiro)". P4: "Ambiente apropriados".

Uma escola deve ter boa infraestrutura, espaço bem organizados e próprios para receber as crianças da Educação Infantil:

Garantia de que o ambiente construído seja o menos restritivo possível incluído espaços dimensionados de acordo com os preceitos de acessibilidades universal, considerando acessos a salas, áreas de serviços, cozinha, banheiros, áreas de brincar interna e externa, dentro outras espaços, de acordo com as normas brasileiras e os decretos em vigor (BRASIL, 2006. p.16).

A Educação Infantil como direito implica investimento em formação inicial e continuada de profissionais e sua valorização social e econômica, em orientação sobre espaço físico, alimentação, brinquedos e outros elementos que do cotidiano, enfim, em uma série de ações de acompanhamento de implementação e manutenção de políticas públicas.

9. As opiniões das professoras sobre quais competências são necessárias ao professor na contemporaneidade para trabalhar com a ludicidade na educação e que elementos devem ser trabalhados nessa formação foram as seguintes:

1	"Para trabalhar o lúdico o professor precisa exercer algumas competências são elas: estar aberta para práticas inovadoras; ser pesquisador; ser dinâmico; ser criativo".
2	"Trabalhar com a ludicidade requer muito planejamento e paciência, como também muita dedicação e pesquisa. Eu gosto muito de trabalhar com o lúdico, construindo projetos e ampliando os horizontes tanto meu quanto das minhas crianças".
3	"Conhecer o direito de brincar. Despertar o prazer de aprender brincar. Proporcionar harmonia nos aspectos psicológicos e biológicos das crianças. Saber lidar com as

	crianças no dia-a-dia e em situações especiais. – Observar bem as crianças podendo detectar o que pode melhorar ou o que deve ser eliminado. – Ter consciência que punições devem ocorrer para corrigir maus hábitos, buscando a melhor forma de realizar. – Elementos: Os eixos temáticos como: linguagem oral/escrita – matemática – natureza e sociedade – artes visuais e movimento e música”.
4	“Dramatização, oralidade, musicalidade e dança”.
5	“Conhecer o universo do Lúdico; Compreender o que é brincar; Desenvolver melhor as atividades lúdicas. Os elementos que devem ser trabalhados, o brincar pelo fato de favorecer o desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. Até porque só através das atividades lúdicas a criança forma conceitos; relaciona ideia; estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal; reforça as habilidades sociais; reduz a agressividade e constrói seu próprio conhecimento”.
6	“A formação dos professores é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. A formação do professor não se encerra na conclusão de seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem e cada dia. Uma das possibilidades de superação destas dificuldades é o diálogo com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões sobre a sua prática pedagógica”.
7	“Considera-se que, para uma maior conscientização dos professores, os Cursos de Formação de Professores devem fornecer, aos futuros educadores, conteúdos capazes de prepará-los para utilizar, habilmente, o lúdico em sala de aula. Para isso, eles precisam conhecer as diferentes modalidades dos jogos existentes e a suas funções, na Educação Infantil”.
8	“Movimentos, danças, expressão corporal, dramatização, coordenação motora: fina/grossa. Elementos: jogos, brincadeira, brinquedos”.

O professor constrói competências, não para uma autonomia individualista e competitiva, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber, e não a exclusão. Podemos encontrar estes pré-requisitos na fala de alguns professores: P2 “Trabalhar com a ludicidade requer muito planejamento e paciência, como também muita dedicação e pesquisa. Eu gosto muito de

trabalhar com o lúdico, construindo projetos e ampliando os horizontes tanto meu quanto das minhas crianças”. P5 “Conhecer o universo do Lúdico; Compreender o que é brincar; Desenvolver melhor as atividades lúdicas. Os elementos que devem ser trabalhados, o brincar pelo fato de favorecer o desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. Até porque só através das atividades lúdicas a criança forma conceitos; relaciona ideia; estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal; reforça as habilidades sociais; reduz a agressividade e constrói seu próprio conhecimento”.

A escola é o local do trabalho do professor, e a organização escolar é o espaço de aprendizagem da profissão, onde o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre o trabalho (LIBANEO, 2003, p.307).

Na fala das professoras a ludicidade favorece o que elas dizem: P4 “Dramatização, oralidade, musicalidade e dança”. P8 “Movimentos, danças, expressão corporal, dramatização, coordenação motora: fina/grossa. Elementos: jogos, brincadeira, brinquedos”.

As brincadeiras devem ser incorporadas aos conteúdos diários possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de forma prazerosa. A Educação Infantil é o melhor lugar para que isso ocorra de forma planejada e organizada e com objetivos concretos, sem dispensar a presença do professor, mas também de maneira suave para que a criança não perca o prazer do brincar devido a tal presença. Para a professora: P1 “Para trabalhar o lúdico o professor precisa exercer algumas competências são elas: estar aberta para práticas inovadoras; ser pesquisador; ser dinâmico; ser criativo”.

Na visão contemporânea da educação, o professor deve ter um papel muito mais humanista, cuja ação se centraliza na realidade a ser transformada, mediatizada com os outros homens. Então, a partir da compreensão da realidade, constrói-se o conhecimento em que a criança é o sujeito de sua transformação, devendo modificar sua ação e reflexão em um processo dialógico (BUENO, 2001).

A pedagogia das competências emerge na educação como um “novo” paradigma de ensino, no qual se alteram os papéis do professor e da criança, de modo que ao professor é atribuída não a mera transmissão de conhecimentos, mas a adoção de situações de aprendizagem baseadas em projetos integradores, realização de pesquisa, estudos de caso, visitas técnica e práticas profissionais, estratégias que despertem na criança o desenvolvimento de uma postura ativa nesse novo contexto de continuar aprendendo. É preciso ficar atento ao “novo”, denominado por Ramos (2005) “transformismo conceitual ou

teórico”, que representa a pedagogia das competências. Ou seja, a crítica ao ensino “tradicional” de emancipação dos sujeitos não é oriunda desta, entretanto essa pedagogia se apropriou das ideias e conceitos de teorias progressistas para fazer essa defesa, na perspectiva de adaptação desses sujeitos à sociabilidade contemporânea do capitalismo.

Novaes (2001) ressalta três perspectivas para a definição de competências: como um conjunto de tarefas independentes; como um conjunto de atributos indispensáveis para o desempenho efetivo de profissionais considerados excelentes e como um conjunto estruturado holístico em que se combina a perspectiva de atributos do indivíduo com o contexto no qual está inserido.

Quando o professor tem a preocupação de colocar a brincadeira como parte integrante no planejamento diário, está dando a oportunidade de a criança aprender com prazer, preparando-se para um mundo cada vez mais complexo e dinâmico, aguçando sua curiosidade natural e sua vontade de experimentar.

Segundo Terezinha Rios (2001), a competência não é algo estático..., ou um modelo prescrito... Ela é construída cotidianamente e se propõe como um ideal a ser alcançado... Assim, vamos tornando-nos competentes, realizando o ideal que atende às exigências históricas, sempre do contexto em que atuamos. A competência é uma construção coletiva, uma competência que além de ser construída, é também compartilhada.

Saber quais são as competências essenciais a serem desenvolvidas pelas crianças da Educação Infantil é proporcionar meios de concretizar as intenções educativas estabelecidas. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a prática da educação infantil deve ser organizada de modo a proporcionar as crianças condições de: desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações. Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os dos demais, respeitando as diversidades e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos,



desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Trabalhar a ludicidade com competência é sinais de amadurecimento dos professores, pois isto irá enriquecer a sua prática na docência.

O termo competência é entendido por nós como a capacidade manifestada na ação, para fazer com saber, com consciência, responsabilidade, ética, que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações-problema da profissão. A competência envolve saberes, habilidades, atitudes, valores, responsabilidades pelos resultados, orientada por uma ética compartilhada. Ser competente significa mobilizar todos os recursos disponíveis, em sinergia, para o trabalho profissional exitoso (PERRENOUD, 2000).

Mais uma vez duas professoras destacam a importância da formação, vejamos a fala deles: P6 “A formação dos professores é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. A formação do professor não se encerra na conclusão de seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem e cada dia. Uma das possibilidades de superação destas dificuldades é o diálogo com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões sobre a sua prática pedagógica”. P7 “Considera-se que, para uma maior conscientização dos professores, os Cursos de Formação de Professores devem fornecer, aos futuros educadores, conteúdos capazes de prepará-los para utilizar, habilmente, o lúdico em sala de aula. Para isso, eles precisam conhecer as diferentes modalidades dos jogos existentes e a suas funções, na Educação Infantil”.

A formação do profissional de educação infantil precisa levá-lo a compreender que a criança aprende de modo integrado e por isso o ambiente educativo não pode ser organizada de forma disciplinar.

As relações humanas são peças fundamentais para a formatação do comportamento e a caracterização de uma competência profissional de um indivíduo. Dessa forma, a análise dos relacionamentos entre professor-criança envolve interesses e intenções, sendo esta interação o auge das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e que associa valores a todos os envolvidos nesse processo.

Apesar de parecer que tudo mudou, os professores devem reconhecer que são.

Sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos do seu ofício e que a sala de aula é um espaço de aplicação de saberes produzido por outros, mas também um espaço de produção, de transformação, de mobilização de saberes que lhes são próprios (TARDIFF, 2002, p.121).

As competências e o ser competente não são algo pronto, eles se constroem ao longo do desenvolvimento profissional, tendo como ponto de partida a formação inicial. A aprendizagem por competência modifica a atividade do futuro profissional face à sua própria formação.

Como disse Oliveira (2003, p.30-31), “a formação docente passa a ter um caráter profissional e prescritivo realizada mediante conhecimentos produzidos por especialistas, por meio da observação e da teorização da prática escolar”. Portanto, se o professor, em nome de um exacerbado cuidado de não perder seu profissionalismo deixar de amar o que faz, corre o risco de perder a essência que caracteriza o seu ofício.

## CONCLUSÃO

Com esse tema pretendeu-se investigar se os professores da escola pesquisada estão desenvolvendo o lúdico com facilidade ou estão encontrando dificuldades. Ou seja, dentro do contexto atual o que pensam os professores e que recomendações deixam para melhorar a prática. Acreditamos que conseguimos responder ao nosso problema de pesquisa, ou seja, saber o que pensam os professores ver quais as competências necessárias ao professor para implementação do lúdico na Educação Infantil?

Foi possível perceber através dos nossos instrumentos de pesquisa, o que pensam as professoras entrevistadas, e qual a importância da ludicidade na vida da criança. Muitas dificuldades foram mencionadas, mas o importante foi as perseveranças mostradas pelas professoras que concederam as entrevistas. Baseado nos depoimentos verificou que a maioria das professoras tem formação e muitos anos de magistério. Todas as professoras entrevistadas têm idade acima de 30 anos e mais de 05 anos de experiências com a Educação Infantil. Apesar da pós-graduação, é possível perceber o quanto a experiência profissional é importante para favorecer a ascensão do conhecimento.

Para atingir o objetivo precisamos também de fazer um resgate histórico, aprofundando a ludicidade na educação Infantil como instrumento pedagógico. Em destaque, a “História Social da Criança e da Família” escrito por Ariés (2006). Temos muito a conhecer sobre a criança e sobre a sua história, mas por ora, o saber adquirido e os nossos escritos, nossas concepções, contribuíram para construção de novos olhares, atingindo desta forma, o que pretendíamos ter, uma visão mais ampla sobre a educação infantil.

A maioria dos professores destacou a importância das brincadeiras, isso mostra certo envolvimento desses profissionais com o lúdico. Na fala da primeira professora à segunda pergunta ela responde: “A meu ver a educação lúdica é uma forma de ensino que traz a brincadeira como a fonte principal para o direcionamento das aprendizagens. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação aprendendo, assim, a agir de forma livre”.

As atividades lúdicas estimulam a participação, criam um ambiente agradável, de cumplicidade entre o professor e a criança, aumentando a aceitação e o interesse (DOHME, 2008).

Através deste estudo percebeu que as atividades lúdicas e o jogo intervêm no processo de aprendizagem da criança em sala de aula. Os jogos são agradáveis, motivadores e

enriquecedores, possibilitam o aprendizado de várias habilidades e também auxiliando no desenvolvimento mental, na cognição e no raciocínio infantil, a ludicidade precisa ser trabalhada por todos os professores, independente da disciplina que atuam, dentro e fora da sala de aula. O professor usa a interdisciplinaridade para ensinar as crianças. Planejar cuidadosamente os objetivos das aulas e trocar experiências entre si; portanto, precisam se unir para trazer novamente o prazer às crianças em aprender e também recuperar a vontade de ensinar. Objetivou-se o desenvolvimento das crianças relacionando o lúdico com o aprendizado para ampliar seus conhecimentos e também possibilitando a integração social da criança no direito de brincar respeitando os limites e regras. O resultado do lúdico e suas vitórias demonstram que a criança quando devidamente estimulada, mesmo com dificuldade na aprendizagem, corresponde bem às propostas recreativas, facilitando no processo ensino-aprendizagem e contribuindo para minimizar as suas dificuldades, proporcionando à criança uma sociabilidade, autonomia e também se evidencia a importância do papel do brinquedo na escola, na prática pedagógica no qual se refere ao prazer de ensinar e do aprender desmistificando a ideia de que a brincadeira é um mero passatempo de ajuda no processo de aprendizagem de forma integral.

No contexto educacional, o professor que utiliza o jogo na sua programação pedagógica possibilita que a criança experimente sentimentos múltiplos e faça uma generalização da experiência educativa para situações da vida cotidiana. Somando a esse aspecto, o professor abre um espaço para a criança conhecer suas habilidades, superar limitações, desenvolver valores e considerar individualidades (DOHME, 2003).

Diante das respostas chega-se à conclusão da importância das professoras de fazerem aquilo com que elas se identificam, levando em conta a formação como processo permanente em suas vidas.

Olha o que diz a professora quatro à resposta três: “Primeiro a professora deve se identificar com o público alvo, ser bastante afetivo, uma pessoa tranquila, curiosa e ter formação”.

Isso é o certo, mas o processo é lento. Na visão das professoras, ainda falta muito para atingir os objetivos da educação de qualidade. Vejamos a fala da professora da pergunta quatro P3 “Falta de investimento primordial na educação infantil. Autoridades sem compromisso. Escolas inadequadas, profissionais sem experiências. Falta de compromisso da comunidade”.

O foco que devemos ter é o benefício da criança, conhecê-la realmente, saber suas dificuldades e vontades; pois é através do lúdico que conseguiremos reconhecer os problemas de cada criança, apresentando a elas um mundo real, misterioso e curioso para se aprender e transformar.

As mudanças sem resistências conforme às falas de alguns professores são: as práticas tradicionais requerem muito planejamento, saber da importância do brincar, falta de conhecimento, vejam o que os professores entrevistados disseram; P1 “Acredito que a maior resistência do professor em querer inovar através da atividade lúdica é a maneira como ele próprio concebe o ensino na educação infantil”. P2 “Trabalhar com o lúdico requer muito planejamento e pesquisa e isto requer tempo o que é muito raro para nós professores que trabalhamos dois expedientes fora”.

As reformas educacionais, em especial as mudanças curriculares ocorridas na Educação Infantil, na educação brasileira, sob a égide da Secretaria de Educação Básica zela pela Educação Infantil. A educação básica é o caminho para assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020.

Quanto os fatores motivadores e desmotivadores: Os motivadores basearam da resposta da professora P1 “Ter oportunidade de contribuir diretamente com o desenvolvimento das crianças; aprender através das formações continuada a respeito de temáticas específicas da Educação Infantil”. Nesse sentido, as práticas pedagógicas dos professores devem pautar-se na organização de situações didáticas que privilegiem os projetos e as situações-problema que levem a criança à mobilização de conhecimentos. O desmotivador: P3 “Falta de espaço físico nas escolas, de material apropriado, de brinquedos adequados, de sala de lazer, de pessoas engajadas nessa proposta da ludicidade”. Vale salientar que a ludicidade, não deixa os aspectos teóricos e os conhecimentos de lado. Apenas ela dinamiza com atividades práticas, problematizando e contextualizando os conteúdos de forma que ensinaria o que fosse preciso, usando de jogos e brincadeiras, que podem estimular o desenvolvimento do raciocínio, além de estimulá-las com desafios que as incitassem a serem mais ágeis, espertas, atenciosas, criativas e dinâmicas, condutoras de seus próprios conhecimentos onde desenvolveria diversos domínios, além dos motores, o pensarem, o

compreender, o movimentar, o falar, dentre outros.

O professor é uma sequência da família, isto sentiu na fala da P8 “O professor deve interagir sempre com as crianças, acolhendo com muito afeto, passando segurança para que a criança se sinta segura e confiante na relação”.

A P5 fala: “Investimento nas formações continuadas.”. A formação é um fator fundamental para o professor. Não apenas a graduação universitária ou a pós-graduação, mas a formação continuada, ampla, com atualização e aperfeiçoamentos. Grande parte dessa formação continuada acontece no mais das vezes, não somente dentro da área de especificação do professor, mas também nos ensinamentos que trabalham com o comportamento humano.

Para a professora da pergunta nove a resposta foi a seguinte P1 “Para trabalhar o lúdico o professor precisa exercer algumas competências são elas: estar aberta para práticas inovadoras; ser pesquisador; ser dinâmico; ser criativo”.

Dentre os fatores que concorreram para que as mudanças preconizadas destacam-se: a fragilidade das políticas públicas para a educação, realizadas de forma impositiva para atender a interesses internacionais; a falta de clareza e de entendimento do significado das competências; a ausência de subsídios teórico-metodológicos para os professores; a não participação dos profissionais de ensino na discussão e na formulação das políticas educacionais, atuando como meros executores; a pressa dos gestores das instituições de educação no cumprimento imediato das determinações do MEC; a falta da promoção de ações por parte da instituição que favoreçam a sua operacionalização; a falta de condições necessárias de laboratórios e equipamentos; a resistência dos professores à formação integrado e à implementação do paradigma das competências; a dificuldade dos professores em mudar seus procedimentos metodológicos e avaliativos e, sobretudo, a falta de uma política de capacitação e atualização profissional dos profissionais da educação.

Assim, concordo com Pereira (2008, p.144) que afirma que “não podemos dissociar a singularidade da pessoa do educador, sua história de vida e sua atuação profissional. São fios que tecem uma totalidade. Sua formação profissional, os rituais acadêmicos vividos, suas transformações pessoais, a aquisição de novos saberes”. A formação docente também foi um item importante e esclarecedor de algumas atitudes das professoras no seu dia a dia. Assim, entender o propósito deste estudo é compreender para além da identificação das dificuldades corporais; é compreender que todos os aspectos tratados neste estudo se refletem no corpo e que a vivência lúdica está diretamente ligada às manifestações corporais e aos diversos

aspectos que constituem a história de vida de cada professora.

Em relação à resistência dos profissionais de educação, acreditamos que vai sempre existir, porém ela tende a diminuir quando os agentes e sujeitos participam das discussões e das tomadas de decisão acerca das mudanças que se desejam implementar com novas culturas escolares. Para se ter uma ideia, na década de 1990, já se almejavam mudanças na educação, e o contexto era de discussão em torno da elaboração dos Projetos Político Pedagógicos de Instituições de Educação. Todavia as mudanças desejadas não caminhavam no sentido das competências. Nesse sentido, a pedagogia das competências foi mais um entrave do que uma oportunidade para os profissionais de educação aproveitar o movimento da discussão das competências para construir alternativas.

Portanto, é preciso ter clareza de que a nossa ação pedagógica na Educação Infantil reflete a nossa visão de mundo, de educação e de profissional que queremos formar desde cedo. Não podemos perder de vista que o papel da educação não é somente formar profissionais para atender apenas às demandas do mercado, mas, sobretudo, formar cidadãos, imbuídos de valores éticos, a fim de que possam atuar no seu contexto social cujo compromisso seja a construção de uma sociedade mais humana. Podemos ainda afirmar que o professor, ao reconhecer os seus limites, conseguirá lidar melhor com os limites dos outros, ao reconhecer suas potencialidades, poderá, também, compartilhar suas aptidões; ao perceber suas dificuldades corporais, poderá trabalhar suas coraças e, assim, desenvolver um bom fluxo de energia e contribuir de alguma forma para a formação das crianças, ajudando-as “a ter um bom fluxo de energia, não permitindo que situações frustrantes cronifiquem tensões no seu corpo” (MOTA e CAMPOS, 2002, p.287). Diante das constatações realizadas, corroboro as considerações de Pereira (2008). Transformações mais profundas na prática pedagógica implicam uma mudança de atitude dos educadores, implicam uma nova postura diante da vida, não apenas uma mudança cognitiva com a aquisição de novos conhecimentos, mas também uma mudança emocional, corporal e espiritual, uma aprendizagem da integração das várias dimensões do ser humano. Acredito que este estudo sobre a vivência lúdica na educação infantil nos abre um caminho dentro do cotidiano escolar para a integração dos vários aspectos do ser humano – corporal emocional, mental e espiritual, possibilitando a cada envolvido (professor e a criança) se conhecer um pouco mais, se relacionar melhor consigo mesmo e com o outro, o que implica lidar melhor com as próprias dificuldades e com as do outro, possibilitando uma expressão mais espontânea e criativa. Assim, o professor que vivencia o lúdico no seu cotidiano escolar reconhece a importância do lúdico por si só e

proporciona aos seus alunos a sua vivência. Ao passo que, um professor encorajado, que não se entrega às atividades, que não tem disponibilidade corporal, que não gosta de brincar, terá maior dificuldade em vivenciar o lúdico e em ter um olhar sensível para a prática lúdica dos seus alunos, impossibilitando-os de vivenciá-lo.

Segundo Perrenoud (2001, p.65): “o aprendizado de um ofício complexo como o ensino, deve compreender, ao mesmo tempo, uma teoria associada à prática e uma prática decorrente de uma teoria”.

Os professores detêm certas características próprias em sua formação e uma identidade única. Ser professor nos leva a um aparente paradoxo, onde de um lado estão os professores que amam a docência e que estão satisfeitos com o trabalho que escolheram, e, de outro, professores insatisfeitos com as condições precárias que existem nas condições de trabalho em todos os aspectos.

Para Kruenzer (2003), a pedagogia das competências constitui-se numa adequada resposta no que se refere às novas demandas de disciplinamento dos trabalhadores para comportamentos flexíveis, de forma a adaptarem-se com rapidez e eficiências a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas.

O preparo do professor para o mercado de trabalho é uma exigência atual de competência, onde exige habilidades para a função.

Para Nóvoa (2001), o equilíbrio entre inovação e tradição é difícil. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações. Segundo ele, existe certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. Nesse sentido, as instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por academicismo excessivo, ora por empirismo tradicional.

Num mundo contemporâneo, espera-se que o professor, dentro de seu campo profissional, trabalhe suas habilidades para enfrentar e solucionar situações que venham a aparecer. Não basta mais que o professor tenha uma formação acadêmica. O conhecimento, se usado inadequadamente, não tem nenhum significado para a vida pessoal e nem para a profissional. Isso, isoladamente, não dá ao professor garantias de que será considerado “competente”. A formação acadêmica não é mais um pressuposto para ingresso, permanência ou ascensão no emprego, dentro dos moldes atuais de empregabilidade do mundo do trabalho.

Para Ramos (2005), o que a pedagogia das competências não considera, entretanto, é que os problemas a que se propõe resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes têm



um fundo epistemológico, que se não for compreendido, desencadeia inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão do problema na sua essência e na sua superação.

O conhecimento é fundamental para o professor, tanto no domínio da teoria como no da prática. O professor deve estar consciente de sua missão. O seu relacionamento com a criança da educação infantil deve ser pautado na confiança e no desejo e na vontade de ensinar. Em relação à sua ação pedagógica e à habilidade para educar, estas devem ser marcantes nesse processo, pois os melhores e mais avançados planos didáticos escolares resultam em fracasso, quando não existe esse fator fundamental, que é o desejo de ensinar do professor.

## BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p.11-39.

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso no dia 10 de março de 2015. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem/21258/#ixzz3enHLHE67>

\_\_\_\_\_. **Ludicidade como Instrumento Pedagógico**. Disponível em: 08/06/2014 <http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil-2011/66604/#ixzz2VOCbfPYP>

\_\_\_\_\_. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso no dia 10 de março de 2009.

ALMEIDA, M. T. P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: técnicas e jogos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

AMARAL, S. **Psicopedagogia: um portal para a inserção social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAÚJO, R. M. de L. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2004.

ARIÉS, P. **História social da infância e da família**. tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AZEVEDO, A. C. P. de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em Dificuldades escolares**. Campinas: Alínea, 2004.

AZEVEDO, C. R.; NOHARA, J. J. **Monografia: guia completo de conteúdo e forma**. São Paulo: Atlas, 2004.

BARBOSA, S. L; BOTELHO, H. S. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 2008. 34 f. Centro Universitário de Lavras, Lavras, 2008. Internet. Disponível em: Acesso em: 23/04/2013. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil-2011/66604/#ixzz2VSvi4b78>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARRETO, A. M. e RABELO, F. **Pelo direito à Educação Infantil**. Brasília, n. 46, dezembro. 2008.

BARROS, A. J. da S; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

BERBERIAN, A. P. **Psicogênese das linguagens oral e escrita**: letramento e inclusão. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

BERGER, L. R. Currículo por competências. In: **Novo Ensino Médio**. MEC. <http://www.mec.com.br.21/08/2000>.

BERTOLDO, J. V. **Jogo Brinquedo e Brincadeira**. 2009. Disponível em: Acesso em: 21/04/2013. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil-2011/66604/#ixzz2f0XzH4Ar>

BESSA, V. da H. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

BRANDÃO, Daniela Laura. “O lúdico na educação infantil”. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/26604474/O-Ludico-Na-Educacao-Infantil>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Santa Maria: Pallotti, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Secretaria de Educação Básica**. Secretaria de Educação a Distância (2005), Livro de Estudo (Coleção PROINFANTIL; Unidade 3). Brasília: MEC/SEB/SED, 2005.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil 2006, disponível em WWW. Mec. Gov.**

\_\_\_\_\_. **Referenciais para Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental; Ministério de Educação e Cultura. Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. V1 introdução.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRITO, Â. X. de e LEONARDOS, A. C. **A Identidade da Pesquisa Qualitativa: Construção de um Quadro Analítico**. 2000.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2004.

BUENO, S. M. V. **Educação preventiva em sexualidade**, DST-AIDS e drogas nas escolas. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2001, 263p. Tese de Livre Docência. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.

BUJES, M. I. E. In CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.13 – 21.

CAMPOS, M. C. S. D. S. **Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão**. In CAMPOS, M. C. S. D. S.; SILVA, V. L. G. D. (Eds.), *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 13-37.

CONTRERAS, J. **La autonomia Del professorado**. São Paulo: Cortez, 2002.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Didática magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3 ed. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1989.

CORAZZA, S. M. **Infância & educação: era uma vez – quer que eu conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

CRUZ, C. e RIBEIRO, U. **Metodologia Científica: teoria e prática**. 2º ed. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2003.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4ª ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. 19 ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2005.

DALLA CORTE, M. G. **Um olhar nos processos de criação do professor de anos iniciais ao exercer a prática pedagógica em artes visuais**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2004.

DEFFUNE, D. & DEPRESBITERIS, L. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. 2 ed. São Paulo: Editora SENAC, 2002.

DELMÔNICO L. R. **Estudo Sobre a Importância da Brinquedoteca no Ambiente Escolar como Espaço Mediador de Aprendizagens**, 2010. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/importanciadabrinquedoteca1/>. Acesso em 08/06/2013.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DEPRESBITERIS, L. e DEFFUNE, Deisi. **Competências, Habilidades e Currículos de Educação Profissional Crônica e Reflexões**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. In: **Revista Pátio de educação infantil**. Abr/jul: Porto Alegre, 2003, p. 6 – 9.

DOHME, V. **O valor educacional dos jogos**: jogos e dicas para empresas e instituições de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Jogando**: Coordenação de jogos. São Paulo: Informal, 2003.

FARIA, A. L. G. **De Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Cortez, 2000.

FERNÁNDES, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERRARI, M. **Grandes Pensadores**. Nova Escola. Editora Abril, 2003.

FIDALGO, F. S. R.; MACHADO, L. R. de S. (editores). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FIORENTINE, D. *et al.* Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G. *et al.* (org.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 307-335.

FREIRE, J. B. **Educação do corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sobre educação** (diálogos). São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M.. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GARCIA, L. A. M. **Competências e habilidades**: você sabe lidar com isso? 2007. Disponível em: [http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos\\_art.aspx?id=36](http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.aspx?id=36). Acesso em: 10/04/2013.

GARNICA, A. V. M. História Oral e educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GENTILE, P. & BENCINI, R. Para aprender e desenvolver competências. **Revista Nova Escola**. Setembro de 2000.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOHN, M. G. Movimentos sociais e educação. São Paulo, SP: Cortez, 1992.430 **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 413-430, jul./dez., 2003. Origem e transformações da qualificação docente no Brasil.

GONSALVES, E. **A curva pedagógica**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1993.

HERNÁNDEZ, A. C. **Estratégias Inovadoras para la Formación Docente**. Organización de Estados Ibero-americanos, 2001.

HERMIDA, J. F. (org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Formação de Professores**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2009.

HORN, C. I. **Brincar e jogar: Atividades com materiais de baixo custo**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JONASSEN, D. **O uso das novas tecnologias na educação à distância e a aprendizagem construtivista**. Em aberto (sobre Educação a Distância), Brasília, DF, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996. Disponível em <[http://www.inep.gov.br/cibec/word\\_docs/em\\_aberto\\_70.doc](http://www.inep.gov.br/cibec/word_docs/em_aberto_70.doc)>; acessado em 28.04.2013.

KASTRUP, V. A aprendizagem da Atenção na cognição inventiva. **Revista Psicologia e Sociedade**. São Paulo: ABRAPSO, Vol. 16, nº 3, set - dez 2004. p. 07 16.

KISHIMOTO, T. M. e ONO, A. T. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca**. Pro-Posições [online]. 2008, vol.19, n.3, pp. 209-223. ISSN 0103-7307. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000300011>.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e Desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.107 –116.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira ThomsomLeraning, 2002.

\_\_\_\_\_. **Jogos Tradicionais Infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

KRAMER, S. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2009.

KRUENZER, A. Z.; CALDAS, A. do R. Trabalho docente: comprometimento e desistência. Anais... IV SIMPOSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO. **Gramsci, Política e Educação**. Ago, 2007.

\_\_\_\_\_. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68 [número especial], p. 163-183, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LARANJEIRA, M. I. *et al.* Referências para formação de professores. In: **Pedagogia Cidadã: Cadernos de formação – módulo introdutório**. São Paulo: UNESP, 2002. p.27-58.

LAVILLE, C., DIONNE, J. **A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p 239-277, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos**. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LIMA, J. da S. **A importância do brincar e do brinquedo para as crianças de três a quatro anos na Educação Infantil**. Monografia. Pedagogia. Rio de Janeiro. 2006.

LUNARDI, E. M. **A função reprodutor-criadora da linguagem das artes plásticas na educação infantil pré-escolar: Um olhar na prática educativa sob o enfoque sociocultural**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFSM/RS, 2003.

MACEDO, J. M. **A formação do pedagogo frente às novas exigências de qualificação para o trabalho docente: análise da experiência de implantação do Curso de Pedagogia da UESB**. Niterói: 2003. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ).

MACHADO, N. J. **Disciplinas e competências na educação profissional**. São Paulo: Abril, 2000.

MALUF, Â. C. M. **Brincar na Escola: “O lúdico é parceiro do professor”**. 2009. Disponível em: Acesso em: 08/02/2013.

\_\_\_\_\_. **Brincar Prazer e Aprendizado**. 3º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Conheça Bem Eduque Melhor Crianças e Jovens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores** – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, O. M. P. O Insuportável Brilho da Escola. In: RENAUT, A. *et alii*. **Direitos e Responsabilidades na Sociedade Educativa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, pp. 31 -59.

MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C. *et al.* (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras, 1998.

MAZZOTTI, A. J. A. Planejamento de pesquisas Analíticas em Educação. **Caderno de pesquisa**. Faculdade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

MINAS GERAIS. **Diretrizes para a Formação de Professores da Rede Pública em Minas Gerais**. Centro de Formação de Professores. SEE-MG, Set. 1994.

MINAYO, M. C. S. & SANCHEZ, O. **Quantitativo-qualitativo**: oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, 9(3), pp.239-62, 2004.

\_\_\_\_\_. **Desafio do Conhecimento, Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7 ed. São Paulo: Editora Hnattec. Rio de Janeiro: Editora Abrasco, 2000.

MONTESORI, M.; RÖHRS, H. tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NAMO DE MELLO, G. Habilidades e competências em educação. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, 2003.

NEGRINE, A. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis-RS: Vozes, 2000.

NERUDA, Pablo. Confesso que vivi Buenos Aires: Paidós, 1991.

NOVA ESCOLA. Edição Especial. Grandes pensamentos: **41 educadores que fizeram histórias, da Grécia antiga aos dias de hoje**. São Paulo: Abril, s.d.

NOVAES, G. T. F. **Habilidades e competências**: definições e problematizações. [s: s.n] 2001. Mimeo.

NOVAES, J. C. **Brincando de Roda**: Rio de Janeiro: Agir, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto, 2001.



\_\_\_\_\_. A Reforma Educativa Portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T. S. (eds.). **Reformas e Formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992, p.57 a 69.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade**: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, K. F. de; JANNUZZI, P. de M. **Motivos para migração no Brasil e retorno ao nordeste**: padrões etários, por sexo e origem/destino. São Paulo: Perspectiva. , v. 19, n. 4, Dezembro. 2005.

OLIVEIRA. Z. de M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/CODI, 1994.

PÁTIO. **Educação infantil**. Ano VIII, Nº22, Janeiro/Março, 2010.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz & LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada e Obrigatoriedade de Competência na Profissão do Professor**. Fundação para o desenvolvimento da Educação. São Paulo: sistema de avaliação Educacional. nº 30, p. 205-248.2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Novas competências para ensinar**. São Paulo: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. **Práticas Pedagógicas**: profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PILETTI, C. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

PIMENTA, N. A. de A. **A formação de professores orientada por competência**: análise de conceitos e de um curso no Estado do Amazonas. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002 (Tese de Doutorado).

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3ªed. São Paulo: Ática, 2003.

PRESTES, E. M. da T. **Conversa e Devaneios sobre Relação entre Educação e Modelos de Desenvolvimento na América Latina**. 2004. (MIMEO).

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. **Brincadeira e desenvolvimento infantil**: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, Agosto. 2006.

RAMALHO, B. & NUNEZ, I. B. Competência: uma reflexão sobre o seu sentido In: **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004, p.208.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2005.

RESENDE, Ê. **O livro da competência desenvolvimento das competências**: a melhor autoajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2000.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Competência e qualidade na docência. In: **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROJAS, J. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras**: O lúdico e o Processo de Desenvolvimento Infantil. Fascículo 1 Cuiabá: MT. ED.UFMT, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: quantidade e qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SCHUCH, P. **Práticas de justiça**: antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIGNORINI, I. (org) **Gêneros catalisadores**: letramento e formação de professores. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, V. L. T. da. **Tecendo tramas na aprendizagem**: um estudo sobre crianças incluídas na escola. São Paulo, 2008.

SOUZA, P. R. Formação do educador e avaliação educacional: avaliando a política educacional implementada. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA Jr., C. A. **Formação do**

**educador e avaliação educacional:** conferências, mesas-redondas. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999. v. 1, p. 19-30.

SPINK, M. J. (Org). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TARDIF, M. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. tradução de Lucy Magalhães. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In. CANDAU, Vera M. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos.** 2004. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621>. Acesso no dia 10 de março de 2009.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WAJSKOP, G. Brincar na Pré-Escola. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 62 p. **Revista Ibero-americana de Educação** (ISSN: 1681-5653).

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

Sites consultados:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Dificuldades de aprendizagem](http://pt.wikipedia.org/wiki/Dificuldades_de_aprendizagem). Acesso em 17/03/2013.

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml>. Acesso em 12/03/2013.

<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0043b.asp>. Acesso em 03/03/2013.

<http://www.rioei.org/rie22a03.htm>. Acesso em 15/05/2013.

[http://www.omep.org.br/artigo\\_vital.pdf](http://www.omep.org.br/artigo_vital.pdf). Acesso em 15/05/2013.

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08\\_17.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art08_17.pdf). Acesso em 15/05/2013.

<http://pedagogiauri.blogspot.com.br/2010/03/educacao-infantil-na-historia-e-na.html>. Acesso em 10/07/2013.

<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/institucional/plano-nacional-de-educacao-1> Acesso em 06/04/2015.

<http://www.webartigos.com/artigos/cuidar-educar-e-brincar-tres-pilares-importantes-na-praxis-pedagogica-da-educacao-infantil/125679/#ixzz3X9BHK5s> em 13/04 2015.

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/medica-valorizou-aluno-423141.shtml?page=all> em 15/04/2015.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a) \_\_\_\_\_

Esta pesquisa, intitulada **“O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE”** está sendo desenvolvida por Paulo Marcelino, mestrando da pesquisa apresentada ao curso de Pós-Graduação em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Derivaldo de Anselmo.

O objetivo do estudo é analisar quais as competências necessárias ao professor para implementação do lúdico na Educação Infantil. Buscamos, assim, identificar como os professores estão desenvolvendo a ludicidade na Educação Infantil; descobrir como o lúdico pode ajudar na função do corpo como um todo (dos seus sentidos e de seus membros, enfim do esquema corporal); certificar se há uma relação de interdisciplinaridade ou algum tipo de integração com a Educação Infantil em todas as áreas; examinar a contribuição do lúdico para o rendimento da criança na aprendizagem.

Solicitamos a sua colaboração para responder à entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados desse estudo em eventos da área de Educação e publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver desistir dele, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo da instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário nas etapas da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal

Contato com o (a) pesquisador (a) responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador Paulo Marcelino.

Endereço: Rua Abdon Chianca, 252, Bairro dos Estados – João Pessoa/PB.

Telefone: (83)96975593.

Observação: Em virtude desse Termo de consentimento Livre e Esclarecido ter mais de uma página, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador (a) responsável, como pelo sujeito da pesquisa.

Atenciosamente,

---

Assinatura do pesquisador responsável

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Fale sobre o seu perfil sociodemográfico.

Idade: ( ) 20 a 25 ( ) 25 a 30 ( ) 30 a 45 ( ) 45 a 55

Sexo: M ( ) F ( )

Formação \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

Turma que trabalha atualmente: \_\_\_\_\_

2. O que você entende por educação lúdica?

3. Que qualidades você acha que o professor deve ter para trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil?

4. Enquanto educador atuando na Educação Infantil. Quais os principais desafios que são enfrentados para implementação de uma educação no município?

5. O que faz o professor ser resistente à educação lúdica e como poderiam ser operacionalizadas essas mudanças?

6. Quais são os fatores que você considera motivadores e desmotivadores na sua função de professor da Educação Infantil?

7. Como você entende que deva ser a relação professor-aluno da Educação Infantil?

8. Que sugestões você daria para melhorar o desempenho profissional dos professores na Educação Infantil?

9. Em sua opinião quais competências são necessárias ao professor na contemporaneidade para trabalhar com a ludicidade na educação e que elementos devem ser trabalhados nessa formação?

## **APÊNDICE C - ENTREVISTA - PAULO MARCELINO RESPOSTAS**

P1 - 1. Fale sobre o seu perfil sociodemográfico:

“Tenho a idade entre 30 a 45 anos, sou do sexo feminino, minha formação foi iniciada com o magistério (em nível de segundo grau), depois me graduei em Direito e Pedagogia. Após a realização destes dois cursos superiores cursei pós-graduação em Psicopedagogia e atualmente estou fazendo o curso de Especialização em Educação Infantil. Tenho 11 anos de magistério e faz 08 anos que trabalho com turmas da Educação Infantil, atualmente estou atuando na Educação Infantil turma VI.”

P1 - 2. O que você entende por educação lúdica?

“A meu ver a educação lúdica é uma forma de ensino que traz a brincadeira como a fonte principal para o direcionamento das aprendizagens. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação aprendendo, assim, a agir de forma livre.”

P1 - 3. Que qualidades você acha que o professor deve ter para trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil?

“O professor deve ser criativo, empenhado, entusiasmado, comprometido, decidido, amar o que faz e principalmente gostar de crianças.”

P1 - 4. Enquanto educador atuando na Educação Infantil. Quais os principais desafios que são enfrentados para implementação de uma educação no Município?

“Os desafios mais comuns encontrados pelos professores do segmento da educação infantil são: ausência de formação continuada que estejam conectadas com o que elas esperam aprender para enriquecer a prática docente; o despreparo dos cursos de graduação na área de pedagogia que não trabalham as especificidades deste segmento, principalmente dos professores que estão nas creches; falta de material didático para explorar atividades lúdicas dentro das salas de aula; dificuldade de se trabalhar em espaços planejados para acolher as instituições de educação infantil, restando muitas vezes espaços adaptados que não se adequam com a proposta atual deste segmento, que tem a criança como centro do processo de seu desenvolvimento, dentre outros.”



P1 - 5. O que faz o professor ser resistente à educação lúdica e como poderiam ser operacionalizadas essas mudanças?

“Acredito que a maior resistência do professor em querer inovar através da atividade lúdica é a maneira como ele próprio concede o ensino na educação infantil. É fato que esses profissionais ainda se prendem a práticas tradicionais, a memorização, a repetição, a cronogramas de datas comemorativas que são trabalhadas sem nenhum contexto. Esta realidade só reflete a certeza que temos que esses profissionais só ingressaram neste segmento porque é mais “fácil” ensinar crianças tão pequenas, ainda é um desafio para os formadores fazer com que os professores da educação infantil entendam que as crianças estão em processo de desenvolvimento e que por isso necessitam ser estimulados e desafiados a cada dia. Para mim a melhor forma de operacionalizar essa problemática é investindo na formação continuada dessas profissionais.”

P1 - 6. Quais são os fatores que você considera motivadores e desmotivadores na sua função de professor da Educação Infantil?

“Fatores motivadores”: Ter oportunidade de contribuir diretamente com o desenvolvimento das crianças; aprender através das formações continuada a respeito de temáticas específicas da educação infantil; “Fatores desmotivadores”: Falta de investimento em material pedagógico para incrementar o trabalho diário dos professores; baixa remuneração as profissionais que são prestadoras de serviço.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de natureza diversos que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda por sua vez uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.”

P1 - 7. Como você entende que deve ser a relação professor-aluno da Educação Infantil?

“O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de natureza diversos que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda por sua vez uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se,

ele também, aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve”.

P1 - 8. Que sugestões você daria para melhorar o desempenho profissional dos professores na Educação Infantil?

“Para melhorar o desempenho do professor de educação infantil se faz necessário, a meu ver, o fornecimento de condições de trabalho necessárias para que o mesmo possa desenvolver sua prática pedagógica com esmero. Quando falo em condições de trabalho me refiro em um espaço físico adequado para que ele possa desenvolver as competências para o desenvolvimento de suas crianças, um local para ele descansar e trocar experiências com outros profissionais da instituição, uma boa remuneração e reconhecimento de seu trabalho através de premiações”.

P1 - 9. Em sua opinião quais competências são necessárias ao professor na contemporaneidade para trabalhar com a ludicidade na educação e que elementos devem ser trabalhados nessa formação?

“Para trabalhar o lúdico o professor precisa exercer algumas competências é elas: estar aberta para práticas inovadoras; ser pesquisador; ser dinâmico; ser criativo.”

P2 - 1. Fale sobre o seu perfil sociodemográfico:

“Minha idade é entre 25 a 30 anos, sou do sexo feminino, sou formada em Pedagogia pela UFPB e tenho Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atuo no magistério há 22 anos e na Educação Infantil mais de 06 anos. No momento estou atendendo as crianças da Educação Infantil a Sala de Recurso”.

P2 - 2. O que você entende por educação lúdica?

“É a educação voltada para as crianças de uma maneira simples e prazerosa, aliando o aprender ao brincar”.

P2 - 3. Que qualidades você acha que o professor deve ter para trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil?

“Criatividade, dinamismo e dedicação principalmente à pesquisa”.

P2 - 4. Enquanto educador atuando na Educação Infantil. Quais os principais desafios que são enfrentados para implementação de uma educação?

“Não é fácil trabalhar com crianças, tendo em vista que elas são muito dependentes dos pais, mas com muito estudo e amor tudo é superado”.

P2 - 5. O que faz o professor ser resistente à educação lúdica e como poderiam ser operacionalizadas essas mudanças?

“Trabalhar com o lúdico requer muito planejamento e pesquisa e isto requer tempo o que é muito raro para nós professores que trabalhamos dois expedientes fora”.

P2 - 6. Quais são os fatores que você considera motivadores e desmotivadores na sua função de professor da Educação Infantil?

“A retribuição das crianças é o principal Fator motivador e a indisciplina o Fator desmotivador”.

P2 - 7. Como você entende que deva ser a relação professor-aluno da Educação Infantil?

“Baseado principalmente em três pilares: Educar, cuidar e brincar”.

P2 - 8. Que sugestões você daria para melhorar o desempenho profissional dos professores na Educação Infantil?

“Se dedicar ao estudo e a pesquisa”.

P2 - 9. Em sua opinião quais competências são necessárias ao professor na contemporaneidade para trabalhar com a ludicidade na educação e que elementos devem ser trabalhados nessa formação?

“Trabalhar com a ludicidade requer muito planejamento e paciência, como também muita dedicação e pesquisa. Eu gosto muito de trabalhar com o lúdico, construindo projetos e ampliando os horizontes tanto meu quanto das minhas crianças”.

P3 - 1. Fale sobre o seu perfil sociodemográfico:

“Tenho a idade entre 45 a 55 anos, sou de sexo feminino, sou formada em Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Educação Infantil. Tenho mais de 15 de magistério, e

06 anos de trabalho com a Educação Infantil, atualmente estou com a turma da Educação Infantil V”.

P3 - 2. O que você entende por educação lúdica?

“É uma das maneiras mais eficazes de envolver a criança nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança. O lúdico contribui para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica”.

P3 - 3. Que qualidades você acha que o professor deve ter para trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil?

“Professora, que desafie suas crianças a criar situações novas de brincadeiras. – Abra caminho para a criatividade, para a fantasia e a aventura. – Estimule a criança brincar com liberdade para transformar um adulto criativo. – Oportunize as crianças momentos de prazer e alegria no ambiente escolar. – Forme crianças dinâmicas, criativas, capazes de enfrentar desafios, tornando-as autoras de suas criações e não meras copiadoras”.

P3 - 4. Enquanto educador atuando na Educação Infantil. Quais os principais desafios que são enfrentados para implementação de uma educação?

“Falta de investimento primordial na educação infantil. Autoridades sem compromisso. Escolas inadequadas, profissionais sem experiências. Falta de compromisso da comunidade”.

P3 - 5. O que faz o professor ser resistente à educação lúdica e como poderiam ser operacionalizadas essas mudanças?

“Sua identificação quanto à educação lúdica. É o saber da importância do brincar, não é possível pensar numa infância sem o brincar. Mudanças, rever a proposta, impondo, conscientizando e todos empenhados para melhorar a educação infantil”.

P3 - 6. Quais são os fatores que você considera motivadores e desmotivadores na sua função de professor da Educação Infantil?

“Fatores motivadores: Gostar do que faz; trabalhar com prazer; perceber o quanto a criança precisa da sua colaboração; entender a sua importância para o futuro melhor das crianças. Fatores desmotivadores: Falta de espaço físico nas escolas, de material

apropriado, de brinquedos adequados, de sala de lazer, de pessoas engajadas nessa proposta da ludicidade”.

P3 - 7. Como você entende que deva ser a relação professor-aluno da Educação Infantil?

“Deve ser de amizade, de troca de ideias, de solidariedade, de respeito, de afetividade”.

P3 - 8. Que sugestões você daria para melhorar o desempenho profissional dos professores na Educação Infantil?

“Além de um salário digno, um ambiente acolhedor, cursos que capacitem os profissionais (não cobranças e sim adquirir experiências) principalmente escolas e salas apropriadas, (desde mesa ao banheiro)”.

P3 - 9. Em sua opinião quais competências são necessárias ao professor na contemporaneidade para trabalhar com a ludicidade na educação e que elementos devem ser trabalhados nessa formação?

“Conhecer o direito de brincar. Despertar o prazer de aprender brincar. Proporcionar harmonia nos aspectos psicológicos e biológicos das crianças. Saber lidar com as crianças no dia-a-dia e em situações especiais. – Observar bem as crianças podendo detectar o que pode melhorar ou o que deve ser eliminado. – Ter consciência que punições devem ocorrer para corrigir maus hábitos, buscando a melhor forma de realizar. – Elementos: Os eixos temáticos como: linguagem oral/escrita – matemática – natureza e sociedade – artes visuais e movimento e música”.

P4 - 1. Fale sobre o seu perfil sociodemográfico:

“Minha idade é entre 45 a 55 anos, sou do sexo feminino, formação inicial: Pedagógica Graduação, Licenciatura em Geografia e Especialização - Psicopedagogia. Tenho 23 anos de magistério e 06 anos de Educação Infantil”.

P4 - 2. O que você entende por educação lúdica?

“Trabalhar conteúdos através de brinquedos e brincadeiras”.

P4 - 3. Que qualidades você acha que o professor deve ter para trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil?

“Primeiro a professora deve se identificar com o público alvo, ser bastante afetivo, uma pessoa tranquila, curiosa e ter formação”.

P4 - 4. Enquanto educador atuando na Educação Infantil. Quais os principais desafios que são enfrentados para implementação de uma educação?

“A estrutura arquitetônica inadequada participação da família”.

P4 - 5. O que faz o professor ser resistente à educação lúdica e como poderiam ser operacionalizadas essas mudanças?

“A identificação, a formação e a estrutura física.”

P4 - 6. Quais são os fatores que você considera motivadores e desmotivadores na sua função de professor da Educação Infantil?

“Fatores motivadores: Gostar de brincar, cantar, pintar etc. Fatores desmotivadores: Não haver na escola parque, quadra, palco, sanitários adequados, salas amplas, refeitório etc.”.

P4 - 7. Como você entende que deva ser a relação professor-aluno da Educação Infantil?

“De respeito e confiança”.

P4 - 8. Que sugestões você daria para melhorar o desempenho profissional dos professores na Educação Infantil?

“Curso de capacitação, melhores salários, ambiente apropriados”.

P4 - 9. Em sua opinião quais competências são necessárias ao professor na contemporaneidade para trabalhar com a ludicidade na educação e que elementos devem ser trabalhados nessa formação?

“Dramatização, oralidade, musicalidade e dança”.

P5 - 1. Fale sobre o seu perfil sociodemográfico:

“Minha idade é entre 45 a 55 anos, sou do sexo feminino, tenho formação em Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Física. Especialização em

Jovem e Adulto. Porém, o conhecimento teórico muitas vezes não foi possível aliar com a prática, tendo em vista que na época da minha formação superior a Educação Infantil não era prioridade. E os cursos não se aprofundavam na Educação Infantil. Atuar na Educação Infantil foi um desafio, só com a formação continuada foi possibilitada a busca da Educação Infantil com ludicidade. Tenho mais de 25 anos de magistério e estou na Educação Infantil 07 anos”.

P5 - 2. O que você entende por educação lúdica?

“Educação Lúdica é educação que favorece a construção do conhecimento abrangendo o brincar, brincadeiras, jogos e brinquedo”.

P5 - 3. Que qualidades você acha que o professor deve ter para trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil?

“O professor para trabalhar com a ludicidade na Educação infantil inicialmente tem que ter perfil. Conhecer a importância das atividades lúdicas e ter conhecimento das diretrizes da Educação Infantil”.

P5 - 4. Enquanto educador atuando na Educação Infantil. Quais os principais desafios que são enfrentados para implementação de uma educação?

“Os principais desafios é a falta de políticas dos gestores públicos. Falta mobiliário adequado, espaço físico, formação continuada, e baixos salários. Sabemos que antes do FUNDEB não existia recursos para a Educação Infantil, neste sentido houve muitas perdas em uma das necessidades básicas que era o brincar. Com o FUNDEB a Educação Infantil passa a ter recursos”.

P5 - 5. O que faz o professor ser resistente à educação lúdica e como poderiam ser operacionalizadas essas mudanças?

“A falta de conhecimento favorece a resistência do professor à educação lúdica. Desconhecer o direito de brincar da criança é evidente. Em muitas práticas percebe-se escolarização das crianças que também é reforçada pela família que muitas vezes exigem tarefas escolares. Faz-se urgência mudanças no sentido de se ter critérios para a escolha de professores para a Educação Infantil e que toda instituição tenha um Projeto Político Pedagógico para Educação Infantil”.

P5 - 6. Quais são os fatores que você considera motivadores e desmotivadores na sua função de professor da Educação Infantil?

“Os Fatores motivadores é a possibilidade de resgate de brincar; favorecimento da aprendizagem através das atividades lúdicas. Fatores desmotivadores: A falta de um Projeto Político Pedagógico para Educação Infantil, falta de espaço adequado. A ausência da família”.

P5 - 7. Como você entende que deva ser a relação professor-aluno da Educação Infantil?

“A relação deve ser de respeito sobre tudo ao do direito de brincar pelo fato de possibilitar as expressões das crianças através das atividades lúdicas”.

P5 - 8. Que sugestões você daria para melhorar o desempenho profissional dos professores na Educação Infantil?

“Investimento nas formações continuadas. Condições favoráveis no ambiente do trabalho. Remuneração justa”.

P5 - 9. Em sua opinião quais competências são necessárias ao professor na contemporaneidade para trabalhar com a ludicidade na educação e que elementos devem ser trabalhados nessa formação?

“Conhecer o universo do Lúdico; Compreender o que é brincar; Desenvolver melhor as atividades lúdicas. Os elementos que devem ser trabalhados, o brincar pelo fato de favorecer o desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. Até porque só através das atividades lúdicas a criança forma conceitos; relaciona ideia; estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal; reforça as habilidades sociais; reduz a agressividade e constrói seu próprio conhecimento”.

P6 - 1. Fale sobre o seu perfil sociodemográfico:

“Minha idade é entre 30 a 35 anos, sou do sexo feminino, sou formada em Pedagogia e tenho especialização em Educação Inclusiva, faz 06 anos que trabalho com a Educação Infantil”.

P6 - 2. O que você entende por educação lúdica?



“De acordo com as diretrizes, a brincadeira tem uma função importante que estimula a imaginação da criança. Por meio do brincar é que a criança vai significar e ressignificar o real torna-se sujeito e participe. Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual vivem, incorporando-se e, ao mesmo tempo, questionando regras, papéis sociais e recriando cultura. Trabalhar com o lúdico facilita o entendimento para as crianças de forma clara e simples, onde elas têm uma aprendizagem significativa e prazerosa”.

P6 - 3. Que qualidades você acha que o professor deve ter para trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil?

“Ser dinâmico, comprometido com a educação e acima de tudo gostar do que faz, pois as crianças percebem quando os professores não planejam e não interagem nas brincadeiras”.

P6 - 4. Enquanto educador atuando na Educação Infantil. Quais os principais desafios que são enfrentados para implementação de uma educação?

“A questão do espaço é um dos grandes desafios, pois na educação infantil eles são precários, principalmente nas escolas de periferias em que a disponibilidade é limitada. O espaço muitas vezes é insuficiente não só para as brincadeiras, mas até para o conforto das crianças. A falta de experiências em trabalhar com jogos educativos e a falta de materiais didáticos”.

P6 - 5. O que faz o professor ser resistente à educação lúdica e como poderiam ser operacionalizadas essas mudanças?

“Muitos professores não estão interessados em trabalhar com o lúdico por não ter experiência e também por achar que brincar com as crianças é perda de tempo e eles não aprendem. Por isso os governantes deveriam promover ações práticas de como trabalhar com jogos educativos, que facilitasse aos professores com dificuldades e promover uma aprendizagem prazerosa”.

P6 - 6. Quais são os fatores que você considera motivadores e desmotivadores na sua função de professor da Educação Infantil?

“Quando observo que as crianças estão interagindo uns com as outras através das atividades organizadas, e aprendendo o conteúdo, transmitindo aos colegas com brincadeiras e jogos. Fico desmotivada quando alguns pais não entendendo a ludicidade, acha que a criança só aprende com exercícios no caderno ou no livro didático. Não valorizando o momento de brincar das crianças”.

P6 - 7. Como você entende que deva ser a relação professor-aluno da Educação Infantil?

“O professor deve ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem”.

P6 - 8. Que sugestões você daria para melhorar o desempenho profissional dos professores na Educação Infantil?

“Participar sempre das formações continuadas e nunca parar de estudar, pois o mundo não para e as crianças estão sempre inovando através da tecnologia”.

P6 - 9. Em sua opinião quais competências são necessárias ao professor na contemporaneidade para trabalhar com a ludicidade na educação e que elementos devem ser trabalhados nessa formação?

“A formação dos professores é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. A formação do professor não se encerra na conclusão de seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem e cada dia. Uma das possibilidades de superação destas dificuldades é o diálogo com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões sobre a sua prática pedagógica”.

P7 - 1. Fale sobre o seu perfil sociodemográfico:

“Tenho entre 40 a 45 anos, faz 14 anos na educação e 08 anos na Educação Infantil. Formada em Pedagogia pela UFPB em 2003 e especialização em Psicopedagogia pela FAP em 2007”.

P7 - 2. O que você entende por educação lúdica?

“Ludicidade é a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras como ferramentas, meio para se atingir os objetivos propostos no planejamento de aula”.

P7 - 3. Que qualidades você acha que o professor deve ter para trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil?

“Interesse, persistência e subsídios”.

P7 - 4. Enquanto educador atuando na Educação Infantil. Quais os principais desafios que são enfrentados para implementação de uma educação?

“Talvez o conceito que se tinha até pouco tempo sobre educação infantil, estrutura física e materiais didáticos”.

P7 - 5. O que faz o professor ser resistente à educação lúdica e como poderiam ser operacionalizadas essas mudanças?

“Não vejo o professor como resistente a educação lúdica e sim se adequando”.

P7 - 6. Quais são os fatores que você considera motivadores e desmotivadores na sua função de professor da Educação Infantil?

“Motivadores: Ver os resultados acontecendo no decorrer do processo pedagógico. Desmotivadores: números grandes de crianças numa sala inadequada, falta de material pedagógico muitas vezes têm que comprar com o nosso dinheiro coisa que não deveria acontecer; falta de acompanhamento da família que começa na educação infantil”.

P7 - 7. Como você entende que deva ser a relação professor-aluno da Educação Infantil?

“Deve haver carinho, respeito e disciplina para que desde pequenos as crianças percebam que existem regras que devem ser seguidos e que servirão até o fim de suas vidas.”

P7 - 8. Que sugestões você daria para melhorar o desempenho profissional dos professores na Educação Infantil?

“Não só na educação infantil, mas em todos os segmentos da vida o profissional precisa estar se qualificando, se aperfeiçoando e buscando melhorar a cada dia. Para isso é necessário também ser reconhecido e bem remunerado”.

P7 - 9. Em sua opinião quais competências são necessárias ao professor na contemporaneidade para trabalhar com a ludicidade na educação e que elementos devem ser trabalhados nessa formação?

“Considera-se que, para uma maior conscientização dos professores, os Cursos de Formação de Professores devem fornecer, aos futuros educadores, conteúdos capazes de prepará-los para utilizar, habilmente, o lúdico em sala de aula. Para isso, eles precisam conhecer as diferentes modalidades dos jogos existentes e a suas funções, na Educação Infantil”.

P8 - 1. Fale sobre o seu perfil sociodemográfico:

“Tenho entre 35 a 40 anos, sou formada em Licenciatura em Pedagogia. O conhecimento adquirido, a qualidade de ensino e as práticas executadas em sala de aula, devem a minha formação de professor, que contribui bastante para a minha realização e a compromisso com a aprendizagem das crianças”.

P8 - 2. O que você entende por educação lúdica?

“É um processo importantíssimo, onde a criança constrói seus conhecimentos de maneira espontânea, prazerosa e significativa”.

P8 - 3. Que qualidades você acha que o professor deve ter para trabalhar com a ludicidade na Educação Infantil?

“Ser motivador, ter conhecimentos, estar informado e conhecer a realidade da criança incentivando a enfrentar desafios”.

P8 - 4. Enquanto educador atuando na Educação Infantil. Quais os principais desafios que são enfrentados para implementação de uma educação?

“Qualificação adequada especialmente para educação infantil. Investimento em recursos tecnológicos para o avanço da criança e do professor. Investimentos em jogos e brinquedos”.

P8 - 5. O que faz o professor ser resistente à educação lúdica e como poderiam ser operacionalizadas essas mudanças?

“A falta de informação, o não acreditar no potencial da criança. Mudança poderia acontecer através de formação continuada voltada exclusivamente para as práticas lúdicas”.

P8 - 6. Quais são os fatores que você considera motivadores e desmotivadores na sua função de professor da Educação Infantil?

“Motivadores: Levar a criança a construir seu aprendizado e ver acontecer. Vivenciar a evolução da criança em todos os aspectos da educação. A interação professor/aluno de forma satisfatória. Desmotivadores: Falta de reconhecimento. A falta de respeito com o professor. A violência em sala de aula entre as crianças”.

P8 - 7. Como você entende que deva ser a relação professor-aluno da Educação Infantil?

“O professor deve interagir sempre com as crianças, acolhendo com muito afeto, passando segurança para que a criança se sinta segura e confiante na relação”.

P8 - 8. Que sugestões você daria para melhorar o desempenho profissional dos professores na Educação Infantil?

“Formação continuada com oficinas. Atividades lúdicas na prática do professor. Valorização do professor”.

P8 - 9. Em sua opinião quais competências são necessárias ao professor na contemporaneidade para trabalhar com a ludicidade na educação e que elementos devem ser trabalhados nessa formação?

“Movimentos, danças, expressão corporal, dramatização, coordenação motora: fina/grossa. Elementos: jogos, brincadeira, brinquedos”.